سيكولوجية الإبداع والشخصية

الأستاذ الدكتور
صالح حسن الداهري
أستاذ الإرشاد النفسي والصحة النفسية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
كلية الدراسات والعلوم الإنسانية والتربوية
قسم العلوم التربوية



www.darsafa.net

قال تعالى

إن في خلق السموات والأرض واختلاف
الليل والنهار لآيات لأولي الألباب (١٩٠)
الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم
ويتفكرون في خلق السموات والأرض
ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك
فقنا عذاب النار (١٩١)

آل عمران

سيكولوجية الإبداع والشخصية

سيكولوجية الإبداع والشخصية

الأستاذ الدكتور

صالح حسن الداهري

الطبعة الثانية

2014م - 1435هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان



دار صفاء للنشر والتوزيع

رقم التصنيف 153.35

سيكولوجية الابداع والشخصية

ا د.صالح حسن الداهري

الواصفات: علم النفس الفردي// سيكولوجية الشخصية// الابداعية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2007/8/2622)

ISBN [illegible]

عمان – شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس –4612190 6 962+

هاتف– 4611169 6 962+ ص . ب922762 عمان–11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa1.net

E-mail:safa@darsafa.info

www.darsafa.net

جميع حقـوق الطبع محفوظة

All RIGHTS RESERVED

جميع الحقوق محفوظة للناشر. لا يسمح بإعادة إصدار الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر

All rights Reserved. No part of this book may be reproduced. Stored in a retrieval system. Or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the publisher.

الإهـــداء

إلى ابنتيّ العزيزتين اللتين ذاقتا مُرَّ الغربة والفراق

دينا و علياء

والحفيدين الأسمرين

شمس و حسن

المؤلف

أ.د. صالح حسن أحمد الداهري

الفهرس

المقدمة ....

الفصل الأول

الإبداع والنزعة الابتكارية والجو العائلي والمدرسي

الإبداع 13

ظاهرة الإبداع أو الابتكار 13

عملية الإبداع..15

وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار: 37

خصائص المبتكرين: 44

البيئة الاجتماعية وأثرها في النشاط الابتكاري: 45

دور العائلة في نمو قدرات أبنائها الابتكارية:...47

طرق تعليم التفكير الابتكاري واستراتيجياته:...54

استراتيجيات التعليم الابتكاري: 56

بعض العوامل المساعدة على إطلاق القدرات الابتكارية في غرفة الصف.......58

الفصل الثاني

أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي

المنطلقات النظرية:..65

أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي: 69

أسس خاصة بالإعداد العلمي: 69

الأسس الخاصة بالإعداد الثقافي العام: 72

أسس خاصة بالإعداد التربوي: 75

الذكاء والقدرات العقلية 81

القسم الأول: الذكاء:...81

نظريات الذكاء:.. 82
طرق البحث في الذكاء:.. 84
أنواع اختبارات الذكاء:.. 85
القسم الثاني: القدرات العقلية:...................................... 88
أولاً: الانتباه:.. 88
ثانياً: الإدراك:.. 90
ثالثاً: الذاكرة:.. 91
رابعاً: التفكير:.. 92
تفسير ظاهرة الإبداع:.. 95

الفصل الثالث

الإبداع والاتجاهات النفسية للطلبة والشباب

تحديد مصطلح الاتجاه وأهميته:...................................... 99
مكونات الاتجاه ووظائفها:.. 100
التفكك العائلي وأثره على نفسية الطفل.............................. 111
الاتجاهات والإبداع:.. 115
كيف تتكون الاتجاهات:.. 119
عوامل نمو الاتجاهات والإبداع:...................................... 121
قياس الاتجاهات:.. 127
القيادة والإبداع:.. 130
أنواع القيادة:.. 131
مقارنة تجريبية بين القيادة الأتوقراطية والديمقراطية:................. 133
الشخصية وعلاقتها بالباثولوجيا الاجتماعية:........................ 134
جناح الأحداث وكيف يفسر في الوقت الحاضر:........................ 135

الفصل الرابع

الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة وأثرها في العملية التربوية والابتكارية

الجوانب النفسية والاجتماعية في العملية التربوية وأثرها في العملية الابتكارية.160
الشخصية نظرة فلسفية..169
سيكولوجية التوافق 185
الدوافع النفسية والصحة النفسية....................................185
الصراع اللاشعوري:..192
أساليب التوافق غير المباشرة: 193
أولاً: التوافق عن طريق الحيل اللاشعورية (الآليات العقلية).....................194

الفصل الخامس

بعض نظريات الشخصية

التحليل النفسي والشخصية نظرية فرويد (1856–1939) Freud.S.............197
وصف السلوك الإنساني عند فرويد:.....................................197
المبادئ الهامة في الشخصية:...197
بناء الشخصية: 199
ديناميات الشخصية Dynamicsoft Personality : 201
مراحل النمو Stages of development : :......................................202
حالات الشعور Consciousness states : 205
تحقيق الذات بين روجرز وماسلو Maslow :.....................................233

الفصل السادس

قياس الشخصية وتقديراتها واختباراتها

1 ــ مقاييس التقدير الذاتي (Self report): 237
القيادية: 239
5 ــ اختبارات الأداء:...241
6 ــ المقاييس الإسقاطية: 243

نماذج من استخبارات الشخصية: 249
استخبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية: 250
طرائق قياس الشخصية: 256
1 ـ الاستخبارات: 257
2 ـ المقابلة: 260

الفصل السابع

انحرافات الشخصية

النظريات المختلفة للشذوذ: 267
الأسس العضوية والوظيفية والانحرافات النفسية: 268
أنواع الانحرافات النفسية: 269
الأمراض العصابية النفسية 270
أسباب الأمراض العصابية النفسية: 274
التفسيرات النفسية للأمراض العصابية النفسية: 275
الأمراض العقلية 276
السايكوباثية 281

مراجع الكتاب 283

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الكتاب

لقد كانت نواة الكتابة في هذا المجال عندما ألقيت عدة محاضرات في الدراسات العليا في كلية تربية ابن رشد/ جامعة بغداد وفي الجامعات العربية الأخرى في مجال الشخصية وعلم نفس الشخصية، والإبداع والابتكار وعلاقتهما بالعملية التربوية والإرشادية ولأهمية هذا الاختصاص نمت فكرة تأليف هذا الكتاب الذي سيكون عوناً للطالب والقارئ والمدرس فيما يخص سيكولوجية الإبداع والشخصية.

فهو شامل للمجالين ويشمل على سبعة فصول يتضمن الفصل الأول الإبداع للنزعة الابتكاية والجو العائلي والمدرسي، الإبداع، ظاهرة الإبداع والابتكار عملية الإبداع، ممن تتكون العملية الإبداعيه ثم الدافعية ، الدراسات الابتكارية بعض نظريات الإبداع.

أما الفصل الثاني فتضمن أسس العملية الابتكارية ودرورها في إعداد المربي والمنطلقات النظرية وأسس العملية الابتكارية- الأسس الخاصة بالإعداد الثقافي والدراسات العقلية، نظريات الذكاء أنواع اختبارات الذكاء، التفكير، أنواع التفكير. والتفكير الإبداعي.

أما الفصل الثالث وقد اشتمل على الإبداع والاتجاهات النفسية للطلبة والشباب طرق قياس الاتجاهات، الذاكرة والنسيان، أثر التدريب، دراسات في الذاكرة. أنواع الذاكرة، نظريات النسيان، الاتجاه والإبداع، عوامل نمو الاتجاهات والإبداع، القيادة والإبداع، أنواع القيادة. الباثولوجية الاجتماعية.

أما الفصل الرابع فقد تضمن الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة وأثرها في العملية التربوية الإبداعية . الجوانب النفسية والاجتماعية في العملية التربوية وأثرها

في العملية الابتكارية. الشخصية نظرة فلسفية، ماهية الشخصية، سيكولوجية التوافق الحيل اللاشعورية.

أما الفصل الخامس فقد تضمن بعض نظريات الشخصية والنظريات التحليلية، النظريات النفسية الفردوية، نظريات تكامل الذات، النظريات النفس احصائية، النظريات النفس اجتماعية، أما الفصل السادس فقد تضمن قياس الشخصية وتقديراتها واختباراتها، طرق قياس الشخصية. أما الفصل السابع فقد تضمن انحرافات الشخصية. هذا وأدعو من الله تعالى أن يوفقنا لخدمة العالم والمجتمع والله من وراء القصد.

المؤلف
أ.د. صالح حسن أحمد الداهري
E-mail: dsd1946@yahoo.com

الفصل الأول

الإبداع والنزعة الابتكارية والجو العائلي والمدرسي

الإبداع

ظاهرة الإبداع أو الابتكار

عملية الإبداع

وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار

خصائص المبتكرين

البيئة الاجتماعية وأثرها في النشاط الابتكاري

دور العائلة في نمو قدرات أبنائها الابتكارية

طرق تعليم التفكير الابتكاري واستراتيجياته

استراتيجيات التعليم الابتكاري

بعض العوامل المساعدة على إطلاق القدرات الابتكارية في غرفة الصف

الفصل الأول

الإبداع والنزعة الابتكارية والجو العائلي والمدرسي

الإبداع The Creativity

عندما يبدأ أي باحث جولته أو رحلته العلمية يحتاج منه الأمر أن يعرف مسالك الطرق ووسائل الوصول مستخلصاً كل ذلك من تعرفه على ملامح وصفات هذه الرحلة وما تؤدي إليه.

وهذا العالم الذي تبدأ رحلتنا إليه في داخل الإنسان هو عالم أقل ما يمكن أن يقال عليه العالم الرائع لحقيقة الإنسان.

ويدور سؤال قديم عن هذا العالم الذي يدعم كافة خيال الإنسان، فهو ظاهرة أثارت الإنسان منذ القدم الأمر الذي نشاهده خلال رحلة التطور الإنسانية من محاولة تفسيره وربطه بالأساطير والخرافات ووصل الأمر أن الإبداع نتاج سنوات طويلة من المرض العقلي والنفسي، وأصبح الإنسان المبدع إما إنسان ملهم يأتيه الإلهام دون سائر البشر في لحظة يفتقد فيها طبيعته الإنسانية أو أنه ذلك المريض المعتوه الذي يأتى سلوكاً غير طبيعي. ولكننا سوف نحاول أن نقترب هنا من هذه الظاهرة لتعرف حقيقته علمياً.

السؤال الأول الذي يشغل الأذهان هو: ما هو تعريف هذه الظاهرة؟

ظاهرة الإبداع أو الابتكار:

يصادف الباحث صعوبات عديدة لمحاولة وضع تعريف واحد ظاهر ومحدد للابتكار، الأمر الذي نجد أننا أمام سيل من التعاريف لهذه الظاهرة ويرجع ذلك إلى مشكلة المحك الذي يمكن الاعتماد عليه في عملية التعريف ويشيع بين الناس تصور

للشخص المبتكر على أنه موهوب في بعض الخصائص التي لا يملكها سائر الناس العاديين، وهذا التصور كان يدين به أصحاب نظرية الملكات. وهو مرفوض الآن فالإنسان العادي يتملك ما لدى الإنسان المبدع ولكن الاختلاف بينهما في الدرجة وليس في النوع. كما أن هناك خلطاً قد شاع حتى بين علماء النفس ألا وهو الخلط بين الموهبة الابتكارية وبين الارتفاع في نسبة الذكاء، فلفظ عبقري وهو أصلاً لوصف أصحاب الإنتاج الابتكاري يستخدم لوصف أصحاب نسب الذكاء المرتفع بشكل غير عادي. وهذا ما دفع بظهور أبحاث عديدة للبحث في العلاقة بين الذكاء والابتكار، وقد أثبتت هذه الأبحاث وجود علاقة فريدة أن يتصف المبدع بالذكاء العالي ولكن لا يشترط أن يكون جميع الأذكياء مبدعين كما أثبتّ ذلك كل من جتزل وجاكسون. ويعرض لنا فروم تعريف الابتكار على أساس تحديد معين فهو يرى الإبداع أو الابتكار بمعنى خلق شيء جديد، يمكن أن يراه أو يسمعه الآخرون كأن يكون تصويراً، أو نحتا، أو موسيقىا، أو شعراً.. إلخ.

كما يقول شتاين عنه بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما، أو تقبله على أنه مفيد.

أو كما يقول فوكس بأنه عملية تفكير من شأنها أن تحل مشكلة ما بطريقة أصيلة مفيدة.

أو هما كما يقول بال تلت بأنه نوع من أنواع التفكير الظاهر الذي يخرج عن السائد أو المألوف محط القوالب العادية وقدما خبرة من شأنها أن تؤدي إلى جديد.

ويحدد عبد السلام عبد الغفار حيث يقول عنه إنه عملية يحاول فيها الإنسان أن يحقق ذاته وذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التي تمثل الأفكار والناس، وما يحيط بنا من مثيرات لكي ينتج إنتاجاً جديداً بالنسبة إليه أو بالنسبة لبيئته على أن يكون هذا الإنتاج نافعاً للمجتمع الذي يعيش فيه.

وقبل أن يعرض جيلفورد نموذجه الخاص بتكوين العقل. فإنه يحذرنا وخاصة من الشكوك التي سوف تواجهنا حينما نعتمد على اختبارات الذكاء المبنية أساساً

على محك التحصيل الدراسي والشكوك تدور حول إمكانية تغطية هذه الاختبارات مجال القدرات الابتكارية ونجد في نموذجه نوعان من الإنتاج:

- الإنتاج التقاربي: وتمثله نوعين اختبارات الذكاء بأنواعها.
- الإنتاج التباعدي: وتمثله الاختبارات الابتكارية. وقد اكتشف جيلفورد في هذا الإنتاج المشتمل على 24 قدرة على 23 قدرة بمنهج التحليل العاملي وهي تفسر بمحتوياتها الأربعة (الأشكال، والرموز، والمعاني، والسلوكي) معظم مجالات التفكير الابتكاري عدا الموسيقا.

نكتفي بهذا حيث إنه من الصعوبة أن يتم عرض كل تعاريف الابتكار.

عملية الإبداع The Creative Process :

هل حقيقة هذه العملية هي نوع من السحر أو المرض ـ كما قال القدماء ـ أما أنها عملية خلق جديد لشيء نافع مفيد؟

يقول هلمهولتز Helholtz إن التفكير الإبداعي يمر بمراحل محددة -وقد أطلق ولاس -ـ Wallas أسماء على هذه المراحل هي:

1 ـ الإعداد Preparation.

2 ـ الاختيار In cubation.

3 ـ الإشراق Illumination.

4 ـ التحقيق Verifcation.

مم تتكون العملية الإبداعية:

هذه القدرة تختلف في ماضيها عن باقي القدرات التي استطاعت اختبارات الذكاء المختلفة من قياسها، ونجد أن جيلفورد Guilford وزملاءه قد أيدت بحوثهم وجود قدرات إبداعية مستقلة عن القدرات العقلية التي تقتبسها اختبارات الذكاء.

وفي محاولة قياس مكونات القدرة الابتكارية لا بد أن تسلم حتى الآن بقصور وعدم تمثيل الاختبارات التي أعدت لقياس الابتكار عن تمثيل أو قياس الظاهرة تماماً.

ولكن تمكنت العديد من البحوث من التعرف على مكونات وعوامل القدرة الابتكارية وهي:

1- الطلاقة Fleuncy :

وهي قدرة الشخص على إعطاء أكبر عدد من الأفكار السليمة في وحدة زمنية معينة لمشكلة ما تواجهه ويعطي لنا د. فؤاد أبو حطب تصورا معلوماتيا لهذا العامل وهو الحل التباعدي للمشكلات تحت ظروف قلة المعلومات ويتحدد كمياً بعدد الاستجابات التي تصدر عن المفحوص.

2- المرونة Flexibilty :

وهو التحرر من الجمود في التفكير والبعد عن النمطية حيث يحاول الفرد إعطاء أفكار وآراء مفيدة ولكنها غير متشابهة وغير نمطية ولا تخضع لتقسيم أو لمعيار واحد ولتصور أبو حطب المعلوماتي أنها الحل التباعدي للمشكلات تحت ظرف وفرة المعلومات وتتحدد كيفياً بأنواع الاستجابات التي تصدر عن المفحوص.

3- الأصالة Originality :

وهي الاستجابات الجديدة التي يؤتي بها الفرد لمثيرات معينة موجودة وهذه الاستجابات غير معروفة وغير موجودة وتلعب قدرات التحويل في نموذج جيلفورد دوراً هاماً في تكوين هذا العامل.

4- الحساسية للمشكلات Sensitivity Problems:

وهذا العامل يعتبره ويلسون أهم مكونات الإبداع حيث تظهر وبشكل واضح الفروق بين المبتكر وغيره في درجة حساسية وجود أي مشكلة تحيط به.

ونضيف هذه العوامل المرتبط بالعوامل المكونة للابتكار وهي:

أ- القدرة على التجديد لما هو معروف أو متفق عليه وهي تتفق هنا مع الأصالة.

ب- القدرة على إعادة التجديد وإيجاد علاقات جديدة لأشياء معروفة.

جـ- القدرة على سرعة التكيف بالنسبة للمواقف الجديدة.

د- القدرة على المرونة التلقائية والتعبير الحر.

5 - الدافعية والإبداع Motivation and Creativity :

يعتبر هذا الجانب في دراسة الإبداع جانب يستحق الاهتمام لما يلقيه من أضواء، وما يقوم به لكشف الظاهرة وأسبابها ولوجود سمات خاصة وقدرات معينة يتمتع بها الشخص المبتكر يلعب الدافع والحافز دورا كبيار في ظهور أو منع الإنتاج الإبداعي للفرد.

نستطيع من خلال زاويتين للرؤية أن نتعرف على دور الواقعية.

- الجانب الأول: يتعلق بالعوامل النفسية حيث نجد أن الحاجة الداخلية إلى التقدير وتحقيق الذات من الدوافع التي تؤدي إلى الابتكار ــ ونجد أن أصحاب مدرسة التحليل النفسي يعتبرون الدافع للابتكار يرجع إلى عملية الإعلاء أي التسامي للدفعات الجنسية المكبوتة أو أنه نتيجة لجهود الدفاع ضد هذه الدفعات غير المقبولة من المجتمع حيث يتجه العمل الابتكاري إلى خفض التوتر الناشئ عن الحاجة لهذه الرغبات الجنسية.
- الجانب الثاني: وهو خاص بالظروف البيئية المحيطة بالشخص المبتكر بكل ما فيه من عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية قد يكون لها دور في مساعدة المبتكر أو في إحباطه ومنعه من العمل.

مستويات الابتكارية:

لقد توصل ارفنج تايلور إلى خمسة مستويات للابتكار الاختلاف فيما بينها اختلاف في الدرجة والعمل والمجال وليس في النوع وهي:

1- التعبيرية Expressive : وهو شبيه برسوم الأطفال التلقائية بحيث نجد أن التعبير فيه مستقل وبلا قيود والمهارة والأصالة ونوع الناتج فيه غير ذات أهمية.

2- الإنتاجي Prodictive : وفيه يظهر الميل لتقييد اللعب الحر وتحسين الأسلوب.

3- الاختراعي Inventive : في التصوير مثلاً طريقة جديدة مثيرة لتصور الشخص

حيث يظهر الاختراع والاكتشاف في هذا المستوى وهو يشمل المرونة في الإدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة.

4- ابتكارية التجديد أو الاستحداث: مستوى لا يظهر إلا لقلة وهو يتطلب تعديلاً هاماً في الأسس أو المبادئ الأساسية التي تحكم ميداناً كلياً في الفن أو العلم.

5- الابتكارية المنبثقة Emergentive : حيث نجد فيها مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريداً.

مشكلة الدراسات الابتكارية The Problemes of the creative study :

أولا: مشكلة المحك Critrion:

نجد أن عنصر الثقافة يلعب دورا كبيرا في مشكلة المحكات. ذلك لاختلاف ما هو ابتكاري عن ما هو تقليدي تبعاً لاختلاف الثقافات ولاختلاف العصور. مما أدى إلى تعدد المحكات، ومحكات اختيار الأفراد المرتفعي الابتكارية. مما أدى لتوجيه النقد للمحكات الثابتة. ومن المحكات المستخدمة في تعيين المبتكرين، محك تقدير المدرسين للتلاميذ المبتكرين وعلاقتها بمقاييس مستقلة للابتكار. كما استخدم تقدير التلاميذ لزملائهم أو لأنفسهم في الابتكارية. كما أن هناك اهتمام متزايد باعتبار النواتج محكات للابتكارية.

ثانياً: مشكلة الاختبار:

حينما نتناول مشكلة اختبارات الابتكارية نجدها تعاني من مشكلة هامة وهي مشكلة ترجع إلى الصدق، بمعنى أن تكون نواتج أو نتائج أي فرد في الاختبارمعبراً حقيقياً في مجالات أخرى وفي مراحل أخرى زمنية لاحقة، أي إمكانية التنبؤ بالابتكارية من خلال الاختبار.

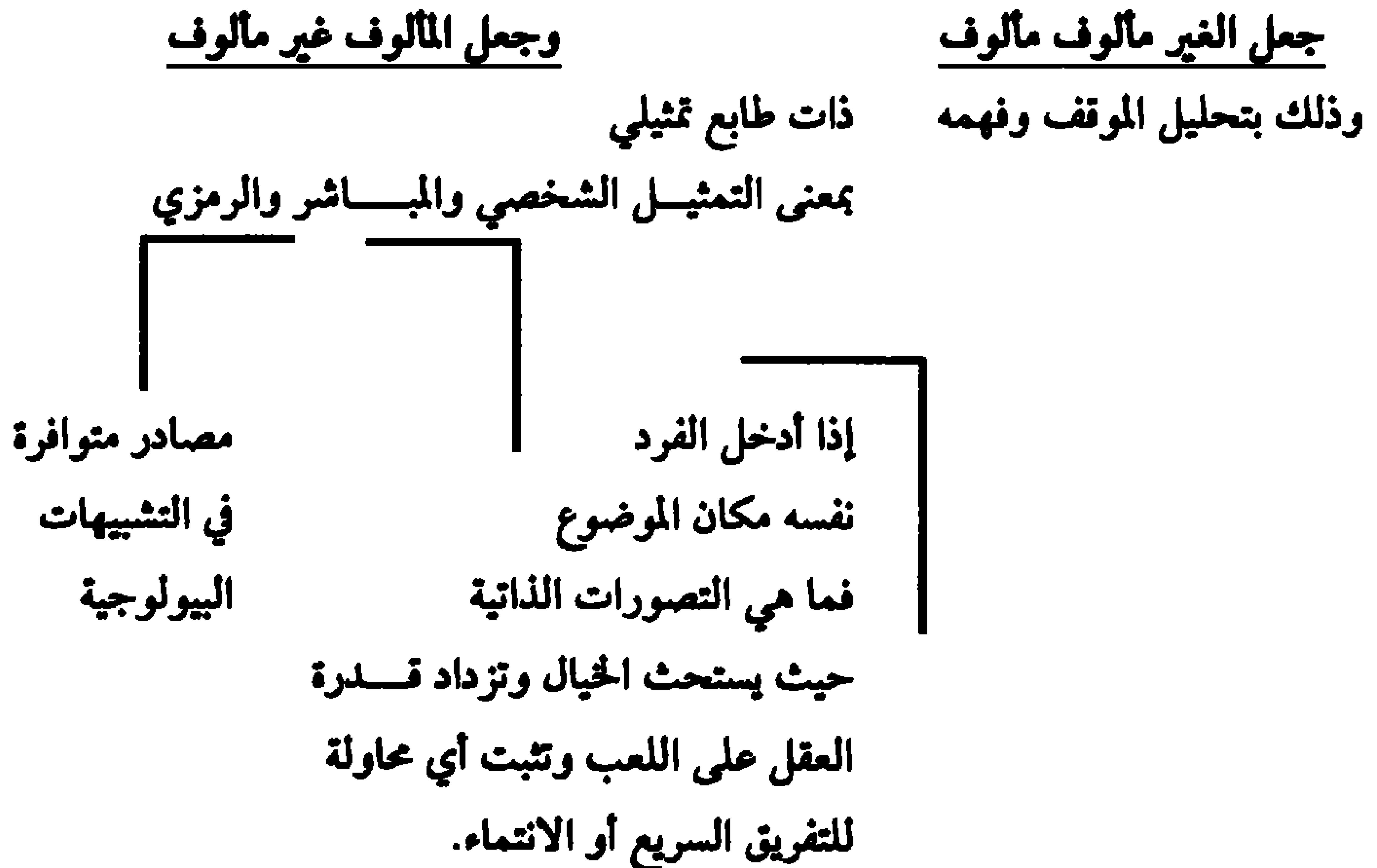
وقد ظهرت بعض الطرق والمناهج لحل مشاكل الدراسات الابتكارية منها طريقتان أو منهجان وهما لتحرير التفكير الابتكاري من قيوده ولتعليم وإظهار هذه القدرة لدى الأفراد هما:

1- **أسلوب ألكس اوزبورن A. Osborn (العصف الذهني): وهو أسلوب لزيادة** القدرة على حل المشكلة، وذلك باستدعاء تيار متصل من التداعيات والأفكار بطريقة حرة وغير ناقدة، ومعه تتحرر التداعيات اللاشعورية التي لها علاقة بالحلول الاستبصارية. وعن هذه الطريق يتراكم عدد كبير من التداعيات قبل أن تقوم. بينما يعترض دونالد تايلور على هذا المنهج ويعتبره مسؤولا عن كف الحلول الابتكارية.

2- **طريقة تأليف الأشتات:**

حيث يعتبر أن العقل اللاشعوري في عمليات التفكير العشوائية لا ينتج علاقات وتداعيات وهذا المنهج يبدأ من نقطة وهي إعداد ميكانيزمات شعورية تساعد الفرد على استخدام كل العناصر العقلانية وغيرها وهذه الميكانيزمات هي: (الانعزال ـ الاندماج ـ التأجيل ـ التأمل - الاستقلال الذاتي للموضوع.

وقد حدث لهذه النظرية تطور يؤدي إلى إعادة ظهور هذه الميكانيزمات بمرور إرادية وهي تستخدم عمليتين:



وهذه الطريقة أكثر تنظيماً وأكبر في إمكانياتها رغم عدم شيوعها وذلك لاعتمادها على استخدام الأحوال السيكولوجية والجوانب الانفعالية.

نقطة أخيرة حول شخصية المبتكر وصفاته وسماته ونلخصها فيما يلي:

يتصف المبتكر عموماً بالذكاء وحب الاستطلاع والنشاط والانفتاح على الخبرة المرتبطة والقدرة على الملاحظة وحب المغامرة والمجازفة والمثابرة والاتزان الانفعالي والرغبة المتزايدة في التجديد والمرونة وعدم التقيد بالمألوف.

يريد المؤلف هنا أن يتطرق إلى بعض نظريات الإبداع ومنها:

1- نظرية الإلهام أو العبقرية:

بدأ الاهتمام بطبيعة القدرة الإبداعية بالإغريق، أصحاب الفكرة الرئيسية عن ربات الجمال التسع رمز إلهام الشاعر لأكثر من ألفي عام في تاريخ الحضارة الأوروبية، ولم يكن لدى الإغريق كلمة تشير إلى الإبداع أو إلى القدرة الإبداعية، ومع ذلك فمن الواضح أنهم أدركوا منذ البدايات المبكرة وقبل نشوء علم الجمال بزمن طويل بأن هناك شيئاً غير قابل للتفسير في العمل الخلاّق، وفي محاولاتهم سبر أغوار هذا السر الغامض، صاغوا أفكاراً كانت مهمة وأساسية في التاريخ اللاحق لعلم الجمال والإبداع «إن الأفكار والنظريات حول الإبداع ذات تاريخ طويل... فالتقاليد اليونانية واليهودية والمسيحية والإسلامية كلها تتضمن فكرة (الوحي) أو استلهام الأفكار من قوة عليا».

وتذهب هذه النظرية إلى أن الإبداع ثمرة للإلهام الإلهي، وأن المبدع شخص احتضنته الآلهة منعمة عليه بالوحي والإلهام. وفي الأدب الإغريقي المبكر عزا الشعراء قدراتهم وإبداعاتهم الشعرية إلى ربات الفنون، اللاتي يلهمن من يخضعون لرعايتهن بوسيلتين رئيسيتين مميزتين حتى ولم يلحظهما في الواقع الشعراء أنفسهم، إنهن يمنحن الإلهام في دفقة شعورية لحظية مثلما نرى على سبيل المثال في وصف الشاعر الملحمي ديمودوكس في الأوديسا «تثير الربة أحاسيس الشاعر الملحمي ليتغنى بالأعمال المجيدة»، أو في التوسلات إلى ربات الفنون مثل ما نجد في افتتاحية

الإلياذة «أنشدي يا ربة عن غضب أخيل بن بليس»، لكنهن أيضاً يمنحن موهبة شعرية دائمة، ففي الأوديسا يوصف الشاعر الأعمى ديمودوكس بأنه «الشاعر الخبير الذي أحبته الربة بصفة خاصة وقد منحته الخير والشر كليهما، ذلك أنها اقتلعت عينيه ومنحته عذوبة الإنشاد».

وليست القدرة على فرض الشعر والتي كان من المعتقد أنها تنشأ أصلاً من الآلهة، هي فقط الهبة التي تمنح للإنسان، ولكنها واحدة من أشياء عديدة منها جمال الجسم والقوة والحكمة والفصاحة، والمهارة اليدوية والتنبؤ، والآلهة بوجه عام لا تمنح الشخص أكثر من موهبة واحدة.

وبجانب قيام ربات الفنون بمنح الموهبة الشعرية، فإنها على ما يقال تعلم الشعراء بصفة عامة فأوديسيوس على سبيل المثال يطري ديمودوكس قائلاً: «لا بد أن من علمه هي إحدى الفنون أو أبولو» لكن فكرة تعليم الآلهة الشعراء لم تلق قبولاً، فقد علق على ذلك باستخفاف... أليوس أريستايدز وهو سفسطائي بقوله: كيف تعلم ربات الفنون؟.. هل يكون ذلك بفتح مدرسة كمعلمي الإلزام؟ ويعد أفلاطون هو المسؤول عن نظرية الإلهام تاريخياً، وإليه تنسب هذه النظرية التي ترجع الإبداع إلى نوع من الوحي أو الإلهام، فالمبدع يستلهم إبداعه لا من عقل واع أو شعور ظاهر أو مجتمع معين أو من لا شعور دفين، وإنما يستلهمه من قوة إلهية عليا، أو من وحي سماوي خارق، أو من هواجس سحرية غيبية، أو حتى من شياطين خفية.

ويعبر النص التالي لأفلاطون عن تلك النظرية بكل وضوح، يقول أفلاطون محاوراً مخاطبه في محاورة أيون Ion «إن براعتك في الكلام عن هوميروس لا تعزى إلى فن كما قلت لك منذ لحظة، لكنها تأتيك من قوة إلهية تحركك، قوة كالتي في الحجر الذي سماه يوربيدس (مغناطيس) وسماه آخرون حجراً هيراكلياً... لأن هذا الحجر لا يجذب إليه الحلقات الحديدية نفسها ليس غير، بل أنه يعطيها قوة تمكنها من إحداث هذا الذي يحدثه، أي جذب حلقات أخرى، بحيث أن سلسلة طويلة جداً من الحلقات الحديدية يمكن أن تتصل بعضها ببعض، وبنفس هذه الطريقة نفسها تلهم ربة الشعر نفسها بعض الناس الذين يلهمون بدورهم غيرهم،

وبذا تتصل الحلقات، لأن شعراء الملاحم الممتازين جميعاً لا ينطقون بكل شعرهم الرائع عن فن، ولكن عن إلهام ووحي إلهي، وكذلك الحال في حالة الشعراء الغنائيين الممتازين، وكما أن كهنة الآلهة كوبيلا.. لا يرقصون إلا إذا فقدوا صوابهم، فكذلك الشعراء الغنائيون لا ينظمون أشعارهم الجميلة وهم متنبهون، إذ عندما يبدأون اللحن والتوقيع يأخذهم هيام عنيف وينزل عليهم الوحي الإلهي... إن الشاعر كائن أثيري مقدس ذو جناحين لا يمكن أن يبتكر قبل أن يلهم فيفقد صوابه وعقله، وما دام الإنسان يحتفظ بعقله فإنه لا يستطيع أن ينظم شعراً أو أن يتنبأ بالغيب... إن هذا الشعر الجميل ليس من صنع الإنسان، ولا من نظم البشر، لكنه سماوي من صنع الآلهة، وما الشعراء إلا مترجمون عن الآلهة، كلٌ عن الإله الذي يحل فيه، ولإثبات ذلك تعمّد الآلهة أن ينطق أتفه الشعراء، بأروع الشعر الغنائي، ألا ترى الصدق فيما أقول يا أيون».

ويؤكد أفلاطون أيضاً سلبية الشاعر والطبيعة اللاعقلانية لإلهامه في محاورة مبكرة فيقول: «الشاعر مخلوق لطيف سام ومقدس، غير قادر على التأليف حتى يصبح ممسوساً مغيّب العقل فاقد الرشد»، وتبقى هذه الصورة عن الشاعر الملهم دون تغيير جوهري في عمله الأخير وهو القوانين، حيث يشير إلى قصة قديمة تقول: «إن الشاعر متى جلس على الحامل الثلاثي لربات الفنون لا يكون في وعيه، ولكنه يكون كينبوع يدع ما يرد إلى رأسه يتدفق طليقاً».

والاعتقاد في القدرات الإلهية للمبدعين، ظهر أثره كذلك في صفة إلهي divino التي حدث أن أطلقت باطراد على الفنانين خلال القرن الثامن عشر، وكان من أبرز من اتصفوا بها من المبدعين «مايكل أنجلو» الذي خاطبه أرتينو في تورية مشهورة قائلاً: «مايكل من تسمو على الإنسان، أنجلو أيها الرباني» وفي وصف لبلوتارخ لأرشميدس يقول: «يمتلك روحاً شديدة النبل، ونفساً شديدة العمق، ووفرة من البحث العلمي، ذلك... أنه اكتسب من خلال ابتكاراته اسماً وسمعة انتسبا إلى الألوهية أكثر من إنتسابهما إلى الذكاء البشري» ويقول بلوتارخ عن قدرة أرشميدس الفذة في الهندسة «... لا موجب بناء على هذه الأسباب لإنكار ما

يروى عنه من حكايات، كيف أن بعض الجنيات المألوفة والمقيمة معه يسحرونه على الدوام، وكيف أنه كان ينسى طعامه ويهمل العناية بجسده، وكيف أنه عندما جرّوه بالقوة ــ كما يحدث دائماً ــ إلى مكان الاستحمام والدهان، أخذ يرسم أشكالاً هندسية في المواقد، ويرسم بإصبعه خطوطاً في الزيت الذي دهن به جسده، وقد غمرته متعة كبيرة والحقيقة أنه كان في حالة إلهام من ربات الفنون».

ويخطئ من يظن أن الحديث عن نظرية الإلهام والعبقرية قد توقف في العصور الوسطى، وانتهى الحديث عنها بعد أن تنبه جمهرة من المفكرين والفنانين وبعض الفلاسفة إلى ضرورة فصل الدين أو اللاهوت عن العلم والفن، ذلك لأننا نجد بين أيدينا إسهامات وفيرة وآراء عديدة تؤكد استمرارية هذه النظرية، وتوحي بأنها سوف تستمر، ويعزى إلى الرومانتيكية الفضل في بعث وإحياء هذه النظرية، والرومانتيكية حركة فنية وأدبية عارضت الحركة الكلاسيكية التي سيطرت قروناً طويلة، ففي حين اهتم الكلاسيكيون بالعقل ومنحوه السلطة المطلقة، اهتم الرومانتيكيون بالعاطفة في جموحها وجيشانها، وسلموا القيادة للقلب موضع الإلهام، فهذا (الفرد دي موسيه) يعلن أن أول وأهم مسألة عنده هي ألا يلقي بالاً إلى العقل، ويقول لأحد أصدقائه ناصحاً: اقرع باب القلب ففيه وحده العبقرية ويحدثنا جوته عن الإبداع فيقول: «إن كل أثر يتبلور في فن عظيم، وكل نظرة عميقة ذات دلالة رفيعة، وكل فكرة ثرية تنطوي على جدة وخصوبة، هذه كلها لا بد وأن تهرب بالضرورة من كل سيطرة بشرية، كما لا بد وأن ترتفع على شتى القوى الدنيوية، لكي تعلن أن الإنسان أسير لإله أو شيطان يتملكه، ويكون أداة طيعة في يده، أو قابلاً فريداً لشتى التأثيرات الإلهية أو حتى الشيطانية».

وعلى الرغم من شيوع هذه النظرية، فمن الباحثين من يرفض نظرية الإلهام أو العبقرية رفضاً قاطعاً ويعود رفضه لأسباب عديدة من بينها:

أننا لن نفيد منها شيئاً، ولن يستفيد العلم بدوره شيئاً من كل تلك الأقوال والأحاديث الطويلة التي تصف لنا حالات الغيبوبة أو الوجد الصوفي أو النشوة الإلهية التي عاناها المبدع أثناء تلقيه الوحي أو الإلهام، كما أننا لن نستطيع أن

نكشف عن حقيقة أو طبيعة عملية الإبداع أمام أناس يتحدثون عن تأثير شياطين ملهمة، أو تدخل قوى خارقة، أو الانسياق لرؤى وخيالات خفية، أو الوقوع تحت تأثير سحر غريب أو سر مستغلق، ولن نستطيع بالتالي أن نعرف حقيقة وميض أو بريق أو إشراق أو فيض أو مصادفة، وغير ذلك من ألفاظ مبهمة يستخدمها أنصار هذه النظرية.

وواضح تماماً أن مثل تلك الألفاظ التي قصد بها أنصار نظرية الإلهام أو العبقرية تفسير وتوضيح نظريتهم، وبالتالي تفسير عملية الإبداع، لا تؤدي حقاً إلى التفسير والتوضيح بقدر ما تؤدي إلى الغموض والاضطراب وعدم التحدد.

وهم ينادون بالاستسلام للخيال والأحلام، ذلك الاستسلام الذي روج له الرومانتيكيون على وجه الخصوص، وغيرهم من أنصار هذه النظرية، لكن الإبداع يستلزم التنظيم والتوجيه والقدرة على الحكم لا الهذاء والهلوسة والاستسلام للخيالات، والتجربة تظهر على أن لدى بعض المراهقين والهواة والنساء من التصورات الخيالية ما تزخر به رؤوسهم، فلماذا لم يبدع هؤلاء.

وأقوال أصحاب هذه النظرية تصور الفنان المبدع شاعراً أو رساماً أو أديباً أو عالماً، على أنه شخص سلبت إرادته، وتوقف عقله، وجمدت إحساساته انتظاراً لانهمار سيل الإلهام عليه من قوة خفية لا نعرف نحن ولا يعرف هو حقيقتها وهذا غير صحيح. فالفكر المبدع يتميز بالقدرة على الإحساس بوجود مشكلات تتطلب حلاً، والقدرة على تنظيم الأفكار وربطها بسهولة، والقدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية معينة، والقدرة على التحليل والتركيب والتجديد والتقييم ثم إن هذه النظرية لم تبين كيف يتوقف الفنان أو المبدع عن فنه أو إبداعه لفترة أو للأبد، وهي تحيل ذلك إلى قوى غيبية أسطورية، وتتركنا نفترض أن الآلهة ربما غضبت على فنان آخر إلى الأبد فتوقفه عن الإبداع إلى الأبد، وهكذا وهي مسائل بالطبع خرافية وأسطورية تتفق مع خرافية وأسطورية النظرية كلها، وكيف يقبل المحدثون والمعاصرون هذا التصور الأسطوري القديم، وقد نضج التصور عن الإله بفضل رسالات السماء. وفكر هذه النظرية لا يقبله الدين فضلاً عن العقل.

2- النظرية السيكولوجية:

حاولت هذه النظرية تفسير الإبداع بعيداً عن أية مصادر خارجية، فليس الإبداع ثمرة شرارة إلهية، أو وحي يهبط على المبدع فيوحي له بما يبدعه، وليس نابعاً عن عقل وعن قدرات عقلية، وليس هو عندها نتاج وعي، وإنما مصدر الإبداع في هذه النظرية هو اللاشعور الشخصي كما ذهب إلى ذلك فرويد، أو اللاشعور الجمعي كما رأى كارل جوستاف يونج.

وتهتم هذه النظرية في المقام الأول بدراسة الدوافع النفسية أي العوامل التي تدفع بالمبدعين من الرجال أو النساء إلى إنجاز أعمالهم الإبداعية.

لقد اعتبر فرويد أن الفن في المقام الأول نشاط هروبي يقوم على خيال غير واقعي، ومن هنا كتب يقول: «أكرر مرة أخرى أن الفنان انطوائي من الناحية المبدئية، وأنه ليس بعيداً كل البعد عن العصاب، وتتملكه حاجات غريزية شديدة القوة، فهو يتمنى أن ينال الشرف والقوة والثراء والشهرة وحب النساء، ولكنه لا يملك الوسائل التي تحقق له إشباع هذه الحاجات، ونتيجة لهذا فإنه ينسحب من الواقع، شأنه شأن أي إنسان آخر يعاني من عدم الإشباع، ويحوّل كل اهتماماته ونشاطه الحيوي كذلك إلى عالم خيالي يعبر عن الرغبة، وهو طريق قد يؤدي إلى العصاب».

وجد فرويد في الإبداع تسامياً يعلو بالمبدع فوق مكبوتاته اللاشعورية، عن طريق ما يقدمه من أعمال إبداعية تستحوذ على رضا الآخرين، وهذا التسامي شرط ضروري للإبداع عند فرويد، ذلك أن المبدع يسير على حافة العصاب (المرض النفسي) ملتصقاً بذاته متشرنقاً داخلها، تنطوي شخصيته على مكبوتات ورغبات مستهجنة قابعة في اللاوعي، بيد أنه يستطيع أن يخرج من ذاته ويعلو فوق رغباته ومكبوتاته ويتسامى عليها بالإبداع.

وقد طبق فرويد تصوراته التحليلية عن العلاقة بين الكبت والإبداع في تحليله لشخصية الفنان الإيطالي الشهير «ليوناردو دافنشي» الذي وجد في شخصيته خير تأكيد على سلامة تصوراته، فدافنشي ابن غير شرعي التصق بأمه التصاقاً شديداً، فشل معها في تكوين علاقات عاطفية ناضجة مع الجنس الآخر، ومن ثم ظهرت

عليه اتجاهات مثلية في علاقاته بمريديه، وهذه المثلية كُبتت وتسامى فوقها بأعماله الفنية ذات الابتسامات العذرية الساحرة، كما هو الحال في لوحة «الموناليزا» ولوحة القديس «يوحنا المعمدان».

ويصور فرويد شخصية دافنشي بقوله: «وقد انتهت طفولة دافنشي بموجة قوية من الكبت وطّدت استعداده الذي ظهر في سن المراهقة، وكانت أوضح نتائج هذا التحول تجنبه أي نشاط شبقي، مما جعله يعيش في عفة تامة، وقد أضفى عليه هذا صفة إنسان لا جنسي، ونظراً لميله المبكر لاستطلاع الجنس فقد تجنب الكبت بتسامي جزء كبير من غريزته الجنسية إلى عطش معرفي، وقد استمرت عمليه تثبيته على أمه وذكرياته السعيدة في علاقتهما معه في اللاشعور بصورة غير نشطة وهكذا لعب الكبت والتثبيت دورهما الفعال في حياة دافنشي العقلية».

هكذا يؤكد فرويد أن اللاشعور هو مبدأ ومنبع الإبداع الفني، ومن ثم كانت دعوته ودعوة تلاميذه التخلي عن الدوافع الخارجية في تفسير الإبداع، والتركيز على الواقع الباطني للفرد، والحد من تدخل ورقابة العقل الواعي، فالعقل الباطن هو موطن الصدق ومنبع الحقيقة.

أما كارل جوستاف يونج، فيرى كما يرى فرويد أن اللاشعور هو منبع الإبداع الفني، لكنه عنده هو اللاشعور الجمعي، والفنان عنده يمثل الإنسان الجمعي الذي يحمل لا شعور البشرية ويشكل الحياة النفسية الإنسانية، وهو في هذا الصدد يقول: «الفن نوع من الدافع الفطري الذي يستولي على كائن بشري، ويجعل منه أداة له، وليس الفنان شخصاً وهب حرية الإرادة لكي يسعى لتحقيق أهدافه الخاصة، ولكنه ذلك الإنسان الذي يتيح للفن أن يحقق أهدافه من خلاله هو والفنان بوصفه إنساناً قد تكون له أحوال مزاجية وإرادة وأهداف شخصية، إما بوصفه فناناً فهو إنسان بمعنى أسمى من ذلك إنه (إنسان جماعي)، وهو أداة الحياة النفسية اللاواعية للإنسانية، والقائم على تشكيلها، هذه هي وظيفته، وهي في بعض الأحيان حمل ثقيل جداً يحتم عليه التضحية بالسعادة، وبكل شيء يجعل الحياة في نظر الإنسان العادي جديرة بأن يحياها».

وربما كان فرويد وعلماء التحليل النفسي هم من بين الأوائل الذين تنبهوا لفكرة أن الفنانين هم أشخاص عصابيون، ولكن من العلماء من رأى خطورة هذه الفكرة التحليلية بأن يكون الفنان مريضاً عصابياً كما يزعم علماء النفس، ويدحضون هذه الفكرة ويقوم اعتراضهم عليها، على مسلّمات نظرية التحليل النفسي نفسها. إنها مسلمات بنيت على تحليلات لأفراد لا يمكن تعميمها على الغالبية العظمى من المبدعين. فضلاً عن هذا أن علماء التحليل النفسي وباحثيه في دراستهم لهذا الموضوع استندوا على استخدام مقاييس إسقاطية مثل الرورشاخ وتفهم الموضوع، وهي أدوات منخفضة على نحو مزعج في صدقها وثباتها.

وهناك مبرر لرفض هذه النظرية خاص بالمحللين النفسيين أنفسهم، حيث أنهم يميلون عادةً إلى رؤية المرض في السواء، أي أنهم ينطلقون من فهمهم للشخصية العادية منطلقاً مرضياً، ويميلون إلى رؤية حالات عدم النضج والمرض حيثما نظروا، وحيثما حاولوا فهم أي من الظواهر الإنسانية، والأكثر من ذلك إزعاجاً، هو إخضاعهم الناس من حولهم للمفاهيم المرضية، وتصنيفهم لهم في فئات ومسميات تشخيصية مرضية للسلوك الذي قد يكون في واقع الأمر من النوع الإيجابي والتكيفي والإبداعي على نحو واضح.

هذا ونظراً لتطور علم النفس منهجياً ونظرياً، وحرص التفكير العلمي فيه على تجنب التعميم والقطع دون توافر الأدلة والبراهين، ونظراً للتطور في حركة القياس النفسي وبفضل هذه الحركة أمكن الوصول إلى حقائق ووقائع كان من أهمها أن الدراسات المعاصرة في علم النفس أثبتت أنه لا صحة للفرضية التي ترى أن المريض العقلي يتسم بالإبداع أو العكس، وأن المبدعين يتميزون بخصائص إيجابية لا نجدها بين العاديين، كما لا نجدها بين المرضى، وأن دراسة السير الذاتية للمبدعين (خاصة الذين كانوا يوصفون بالاضطراب والتوتر) بينت أن الإبداع وعمليات الخلق والإنتاج الفني والعلمي الذي قاموا به قد تم وهم في أحسن حالاتهم، وأن المرض العقلي ـــ النفسي والمرض البدني كليهما يقلل من فرص الإبداع والخلق على عكس ما ادعته هذه النظرية.

وإزاء آراء فرويد اشتد نقاد الفن ونقـاد الأدب في هجومـهم علـى التحليـل النفسي، وربما كان من الأفضل لأنصار هذه النظرية أن يفسروا سيكولوجيا عمليـة تدفق الطاقة الإبداعية المنتجة.

3- النظرية العقلية:

تذهب هذه النظرية إلى أن الإبداع نتاج العقل ووليد الفكر، وأنه فعل مستنير واع يحققه عقل ناضج قد امتلك زمام نفسه، وتحققه إرادة مضاءة بنور الفكر، وتمثل ناقد وتفكير بصير. يقول رودين: «إن الفنان يعـرف تماماً مـا يفعـل، وينفـق وقتـاً وجهداً في سبك أفكاره، وحتى أولئك الذين يقولون بـالوحي والإلهام لا ينكـرون الدرس والسعي والجهاد عند الفنان» وإذا كان الفيلسوف الفرنسي باسكال قد قرر أن كل عظمتنا تنحصر في الفكر، فإن أصحاب النظرية العقلية يقررون أن كل إبداع إنما هو نتاج فكري، وأن أي عمل مبدع كائناً ما كان لا يمكن أن يـرى النـور إلا إذا مسته عصا العقل البشري، وإلا إذا خضع لتأمل وروية وإرادة وتصميم.

لقد أرجع كانط الفن إلى نوع من اللعب العقلي الحر، وأخضع هيجـل الفـن للفكرة المطلقة، وربط شوبنهور بين الإبـداع الفـني وبـين الفكـر والإرادة، وأرجـع بوزانكيت عملية الإبداع إلى تأمل وخيال عقلي، وذهب جيلفورد إلى أن الإبداع إنما يقوم على الفكر المبدع.

ورأى جيلفورد وهو من أبرز أصحاب هذه النظرية إلى أن الإبداع هو تنظيـم يتكون من عدد من القدرات العقلية منها الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات وهذه القدرات العقلية تعني قدرة الفرد على إنتاج الجديد في عالم الأفكار وفي مناشط الحياة المختلفة، وهذا الإنتــاج لا بـد أن يتميز بـالجدة في زمـن معـين، وضمن مواقف معينة وطبقاً لشروط معينة، يمكن قياسـها. ويمـيز جيلفـورد في هـذا الصدد بين نوعين من التفكير:

التفكير المحـدد Convergent والتفكـير المنطلـق Divergent، والتفكـير الأول يعني أن هناك إجابة صحيحة لما يفكر فيه الفرد، وأن إجاباته محـدودة بمـا يوجـد في

المجال موضوع الفكر، أما التفكير المنطلق فيتميز بانطلاقة صاحبه عبر الشائع والمألوف، وهذا النمط من التفكير يكمن وراء كل إنتاج إبداعي.

ويندرج تحت هذا التفكير المنطلق ــ فيما يرى جيلفورد ــ عدد من العوامل العقلية والقدرات الممثلة في الطلاقة بأنواعها اللفظية والارتباطية والتعبيرية والفكرية، والمتمثلة في المرونة بنوعيها التلقائية والتكيفية، ثم الأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة التحديد.

والجانب العقلي من الإبداع يمكن أن يفسر بثمانية عوامل: فهناك أولاً ما أسماه جيلفورد بالحساسية للمشكلات، فالمبدع يكون أكثر قدرة للإحساس بوجود مشكلات تتطلب حلاً، وهناك ثانياً عامل إعادة التنظيم أو إعادة التحديد، والمقصود به أن كثيراً من المخترعات والإبداعات قد نجمت عن تحوير أو إعادة تنظيم لشيء كان موجوداً بالفعل، وقد لاحظ ثرستون Thurstone أنه كثيراً ما ينحصر حل مشكلة ما في إعادة صياغة المشكلة نفسها، ثم حل المشكلة الجديدة، وكذلك اعتبر ولش Wolch أن القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة ربطها بسهولة تبعاً لخطة معينة تمثل أساساً جوهرياً لكل أنواع التفكير الإبداعي، وهناك ثالثاً عامل الطلاقة ويقصد به أن من لديه القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية معينة تكون له فرصة أكبر في إيجاد أفكار إبداعية، وهناك رابعاً عامل المرونة ويقصد به درجة السهولة التي يغير بها الشخص وجهة عقلية معينة، وهناك خامساً عامل الأصالة حيث تعتبر القدرة على إنتاج أفكار أصيلة عنصراً أساسياً في التفكير المبدع، ويشير العامل السادس إلى قدرات تحليلية وتأليفية، أي تحليل المركبات إلى بسائطها ثم التركيب بين هذه البسائط، وتنظيمها على نحو جديد مبتكر، أما العامل السابع فهو يشير إلى قدرة الفرد على التركيب أو التعقد في البناء التصوري، وأخيراً يشير العامل الثامن إلى التقييم، فكل فعل إبداعي يتضمن عملية انتخاب، وهذه بدورها تتضمن تقييماً، فمن الشروط التي لا بد من توافرها لدى أي مبدع أن يعرف أي مشكلة وأي منهج ينتخب.

وأكد أهمية الجانب العقلي في عملية الإبداع ماكينون حيث أن الإبداع عنده يعني القدرة على إنتاج شيء جديد من عناصر قديمة من خلال عمليات عقلية،

ولتأكيد هذا الجانب عرف كل من تورنس ومايرز الإبداع بأنه عملية إدراك الثغرات في المعلومات وتحديد العناصر المفقودة التي تؤدي إلى عدم التناسق، ثم البحث عن مؤشرات ودلائل في الموقف الذي يواجه الفرد وفي المعلومات التحليلية، وصياغة الفروض لسد الثغرات، واختبار الفروض مرة أخرى.

وإذا كان من الصعب تصور إبداع علمي دون إعمال عقل ودون تمثل ناقد وتفكير بصير، فهناك من يرى أن الإبداع الفني لا يمكن أن يخضع للرؤية العقلية ولا للتجريد المعرفي ذلك لأن الإبداع الفني ما هو إلا ضرب من الإلهام، والخلق الفني محض صدفة من الشطحات اللاعقلانية، لكن ذلك غير صحيح، فإغفال دور العقل في مجال الإبداع الفني يتنافى جوهرياً مع كون الفن هو الساعي إلى اكتشاف الحقائق النهائية والمعارف الكلية التي يعجز العلم عن الوصول إليها نتيجة لصرامة منطقه ومناهجه، إن الفن في حاجة إلى المعرفة والمبدع الفني في حاجة إلى الفكر، فالعمل الفني كما قيل عملية عقلية واعية، وليس مجرد انفعال أو إلهام، ولا يمكن كما قال هيجل إلا أن يكون نتاج الفكر شأنه في ذلك شأن المنطق وفلسفة الطبيعة، وهو ما تؤكده مقولة بول فاليري: كل عمل فني مسألة رياضية لا بد من حلها، ويؤكده كذلك شوبنهور بقوله: إن العمل الفني لا بد أن يكون مسبوقاً بالفكر والإرادة.

وعلى الرغم من موقفها السلبي من النظريات الجامعة، لا يختلف موقف ما بعد الحداثة من حاجة الفن إلى الفكر، فيرى فرنسوا ليوتار أنه لا يمكن للفن أن يستغني عن تسويغ فلسفي وتكمن صلة العمل الفني بالمعرفة في كونه ناقلاً للمعرفة ومولداً لها، فغموض العمل الفني والتباسه، يستحث فكر المتلقي على أن يزيح النقاب عن الغامض، ويفض اللبس من الملتبس، ويستجلي المسكوت عنه، ويستخلص المغزى من وراء العمل الظاهر وما توحي به رموزه وشفراته. ولا يمكن لمتلقي العمل الفني القيام بمثل هذه الأمور دون خلفية معرفية تنمي من ذائقته وتكثف شحنة الإبداع الوجداني لديه.

والإبداع الموسيقي في حاجة إلى العقل وإلى المعرفة لإبداعها وتذوقها، ولنسمع ما يقوله لنا مبدعها العظيم موتسارت في إحدى رسائله: إنه عندما يصور

المشاعر والعواطف في أعماله الموسيقية فإنه لا يمارسها بالفعل، بل يستخدم ذكاءه ومهارته فقط في تأكيدها. ولا يمكن لنا دون معرفة إدراك عظمة الموسيقا، وتلك التأثيرات النفسية التي توقظها بداخلنا، ولن يرقى المتلقى بتذوقه الموسيقي إلا إذا تجاوز المتعة الفورية السطحية إلى المتعة الذهنية الأعمق، وذلك بتدريب نفسه على تعليق الإشباع الفوري المباشر، وإرجاء «شبق» متعته، ليستوعب البنى الموسيقية العميقة.

هذا وقد نظر فيثاغورث إلى الأنغام كأنساق رياضية، تقوم على تردد ذبذبات الأصوات وأطوال الأوتار المختلفة.

وعلى مستوى الإبداع الأدبي في مجال الشعر، فيعتبر كانط الشعر من أقدر الوسائل على اجتذاب العقل، وهو في رأيه أفضل الفنون في الجمع بين العقل والتعبير. والشعر تارة يكون في نظر البعض امتداداً للفلسفة أو بديلاً لها، وتارة أخرى ـ كما يراه أهله ـ فوق الفلسفة وعلى الفلسفة أن تتعالى على ذاتها بالشعر، وقد نظر ميشيل سيزر إلى الشعر على أنه ضوضاء العلم ـ على حد تعبيره ـ ومن دون شعر لا يمكن أن يكون هناك علم، ومن دون علم أو على الأقل فلسفة ما لا يمكن لنا أن نقرض الشعر، والضوضاء هنا تعني هذا الغموض الذي يستحث العقل على توليد معرفة جديدة.

الإبداع الفني إذن وثيق الصلة بالعقل وبالتفكير وثمرة قدرات تتمثل في التنظيم والصياغة، وكل عمل فني مبدع هو نتاج فكر كما قال باسكال، وأن للعقل دوره الذي لا ينكر في الإبداع الفني وأنه ليس ثمة إبداع فني دون فكر وعقل.

وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية في الكشف عن أهمية العقل في العملية الإبداعية، والكشف عن قواه وقدراته، إلا أن من جوانب النقد التي توجه إلى النظرية العقلية في تفسيرها للإبداع تركيزها الشديد على العقل والفكر دون غيرهما من العوامل، فعملية الإبداع لا يمكن أن تكون نتاج الفكر الإبداعي وحده، فهي تحتاج إلى جانب دور العقل أدواراً أخرى للحواس والمزاج والأعصاب. والحق أن العامل العقلي بمفرده لا يحدد النتاجات الإبداعية، والاستعمال الفعال للذكاء وخصوصاً استعماله المبدع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات عديدة كالاستعداد والدافعية

والاهتمام وغيرها، وهذا ما يفسر كيف أن بعض الأشخاص من ذوي نسبة الذكاء العالية يمكن أن يكونوا غير مبدعين، على حين أن البعض بنسبة ذكاء أقل (ولكن ليس دون المتوسط) مع خصائص دافعية قوية واهتمامات عالية نجدهم مبدعين.

هذا وقد أثبتت دراسات عديدة أن الأشخاص المبدعين يتميزون بدافعية قوية وطاقات عالية على المثابرة في العمل، وميل واسع للاطلاع يظهر في اندفاعهم في تحصيل العلم والرغبة في المعرفة.

4- النظرية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية على دور المناخ والوسط الاجتماعي في عملية الإبداع وفي النتاج الإبداعي، وتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للإبداع وكذلك تأثير العوامل التربوية.

وترى هذه النظرية أن ما نسميه إبداعاً ليس خاصية محددة للشخصية، بل هو شيء متغير يصعد ويهبط بتأثير الظروف وأوضاع الحياة التي تساعد على النمو والازدهار أو الذبول والموت، وأن أي إبداع أو اكتشاف لا يظهر في أدمغة معزولة عن سياق التمثلات المبدعة لمعارف المعاصرين والأقدمين، وفي تاريخ العلم توجد حالات من الاكتشافات المتزامنة لباحثين عملوا بشكل مستقل، وهذا ما يشكل برهاناً على وجود العامل الاجتماعي التاريخي أو ما يسميه جوته روح العصر.

إنه يمكن أن تظهر في سياق نمو الطفل أو الشاب جملة من عوامل المحيط التي تنمي وتحرّض أو تحبط وتعيق تطور الخصائص الإبداعية للشخصية، ولقد أظهرت كثير من الدراسات التي وقفت على تأثير الأسرة أن الأسلوب التربوي المعتدل للآباء تجاه أبنائهم، بما يحتويه من التشجيع على الاستقلالية العقلية، وخلق الظروف المناسبة لتطور الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة يمكن أن يسهم في تطور الشخصية المبدعة. ويمكن أن نعدد جملة من الظروف التي تدفع أو تنمي تطور السلوك الإبداعي للشخصية في إطار كل من المدرسة أو الأسرة، مثل عدم الإكراه، وإبعاد العوامل التي تقود إلى الصراع، وتشجيع الاتصال، والمخاطرة، واختيار الصعب في الحدود المقبولة.

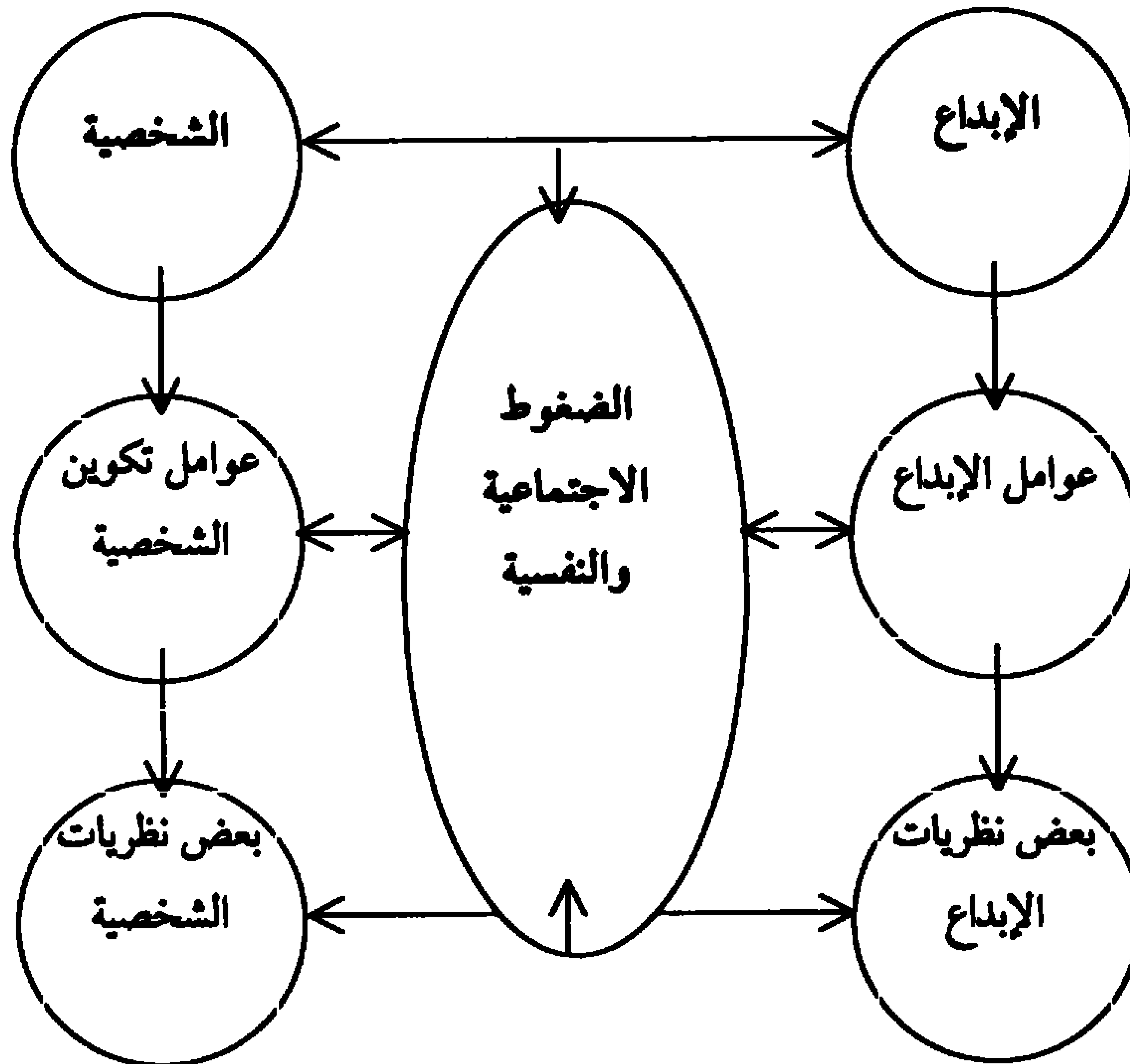
وهناك في المدرسة حالات ومواقف خاصة تقود إلى تطور روح البحث والتفكير الإنتاجي المنطق والمواقف المبدعة، وهذه المواقف يمكن أن تكون: تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، وتحريضهم على النشاط الفعّال في إيجاد الأفكار الجيدة، وحثهم على المناقشة والنقد البناء.

إنه وفق ما تراه النظرية الاجتماعية لا توجد الشخصية المبدعة في أي مجال من مجالات النشاط خارج الإطار الاجتماعي حيث تعيش وتبدع. لقد كتب بياجيه: «إن المجتمع وحدة عالية، أما الفرد فإنه لا يصل إلى ابتكاراته وأعماله العقلية إلا بمقدار ما يحتل مكاناً في تفاعل الجماعات، وبالتالي في إطار المجتمع ككل. إن كبار الناس الذين خطّوا اتجاهات جديدة، لم تكن (اتجاهاتهم) إلا نتاج تفاعل وتركيب لأفكار أعدت في إطار تعاوني مستمر». ومثل هذه الأفكار أشار إليها جيرارد بقوله: «إن تصوراتنا المبدعة بكاملها ليست نتاجاً لدماغ معزول، بل لدماغ كان مرتبطاً بالتفاعل مع الناس الآخرين وبتاريخ الحضارة بكاملها» حقاً لقد خرجت (أنا المبدعة) الجديدة من (نحن) القديمة، وانفصل الصوت الفردي عن الكورس، لكن صدى ذلك الكورس ما زال يتردد في كل نفس، أصبح العنصر الجماعي ذاتياً في صورة الأنا لكن المضمون الأساس للشخصية (المبدعة) بقي اجتماعياً، وليس في وسع المبدع أن يجرب شيئاً غير ما يقدمه له عصره وظروفه الاجتماعية، ومن هنا فذاتية المبدع لا تتمثل في كون تجربته تختلف في أساسها عن تجارب غيره من أبناء عصره أو طبقته، وإنما في كونها أقوى منها وأوضح في الوعي وأشد تركيزاً، ولا بد لها أن تكشف عن العلاقات الاجتماعية الجديدة بحيث يعيها الآخرون.

وتعول النظرية الاجتماعية كثيراً على التنشئة الاجتماعية في تنمية الإبداع وتطوير إمكاناته لدى الأفراد، والحديث عن التنشئة الاجتماعية يعني بيان الظروف والشروط الثقافية والتربوية التي يعيش فيها الفرد، ومن ثم تؤثر على سلوكه وتحدد اتجاهاته وقيمه في إطار تنمية أو إحباط القدرات الإبداعية، مثال ذلك الكشف عن طبيعة ودور المناخ الأسري والاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل، والقيم الاجتماعية السائدة في العلاقات الأسرية، وأساليب التنشئة هل تعتمد على التقريع والتأنيب أم الإيحاء والتعليم؟ وهل تحبذ سلوك الطاعة والانصياع أم حرية التعبير وتنمية الاستقلالية؟ وما

موقفها من المرء طفلاً في البيت وإنساناً مواطناً في المجتمع إذا ما تجرأ وخرج على النمطية وأتى بجديد غير مألوف، إذ ثمة بيئة تكبت وأخرى تهيء عوامل الحفز.

والمعروف أن الطفل الذي ينشد الرضى والقبول من أنداده، ويرى في رضاهم علامة الصواب، ويعطي دائماً الأولوية لرضى الناس عنه، إنما يفتقد الأصالة، ومثل هذا الطفل هو نتاج وسط اجتماعي يعتمد في التربية أسلوب القسر والتطويع والتسلط، ويسود في هذا الوسط شمولية الفكر والسلطة وآلية تقمص اتجاه السلطة والتوحد مع قيمها، على نحو يرسخ الازدواجية والنفاق وكلاهما مدمر للقدرات الإبداعية وخانق للإبداع.



شكل يبين أبعاد كل من الإبداع والشخصية

النزعة الابتكارية والجو العائلي والمدرسي

التطور الذي حققته الحضارة البشرية عبر تأريخها الطويل مدين إلى أفراد من البشر لعبوا فيه دوراً كبيراً وفعالاً بسبب قدراتهم الابتكارية التي وظفوها في

عطاءاتهم الإيجابية في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والعلمية والفنية على مختلف مستوياتها، وإن الطموحات المنتظرة فيها يتوقف تحقيقها على نشاط المبتكرين بعد تهيئة الظروف لتنظيم فعالياتهم وتعجيل نضج استعداداتهم.

إن هذه الصورة بصيغتها القديمة والحديثة بدأت واضحة وجلية لدى الشعوب النامية اليوم مثلما بدأت لدى الشعوب المتقدمة بالأمس وعليه فقد صار الاهتمام به واجباً مفروضاً تتطلبها تنمية استعدادات الإنسان وقدراته إلى أبعد حد ممكن يتم من خلاله استقراره من جهة وخدمة مجتمعه من جهة أخرى.

لقد صار واضحاً الاهتمام بالعنصر البشري والاعتماد عليه وتعجيل نموه في مقدمة الضمانات التي يعتمد عليها تقدم الشعوب ونهضتها واستمرار مسيرتها في هذا التقدم. وأصبحت التربية وسيلة هذه المجتمعات في تحقيق ذلك.

غائباً عن البعض موقع الابتكار والإبداع كهدف رئيس بين الأهداف التربوية فإنه معلوم وواضح حيث شمل الهدف التربوي العاشر «هدف الأصالة والتجديد» فقد نصت الفقرة الخامسة على «تنمية الإبداع والابتكار في تجديد الحياة وتحسين نوعيتها على مستوى الأفراد والجماعات تجديداً نابعاً من طبيعة الأمة في مجالات العلم والأدب والفنون» (وزارة التربية 1980 بغداد).

إذن الآن لم تعد المشكلة مشكلة اهتمام أو عدم اهتمام بالنشاط الابتكاري وليست مشكلة توضيح أهميته في الحياة الحاضرة والمستقبلية. إنما هي مشكلة زيادة الرؤية العلمية لطبيعته وزيادة الخبرة عملياً وتجريبياً في إمكانية زيادة الطاقة الابتكارية لدى الأفراد والجماعات وانتقاد الأساليب والأنشطة الأحسن في تسريعة وضمان نتائج أفضل في حياة المجتمع عن طريقه.

هذه الصورة المستقبلية المشرقة المتفائلة ترتبط بواقع حياتي قائم وأنماط تربوية تقليدية لا ينمو من خلاله الابتكار والإبداع بسهولة وعليه لا بد من النظر في جوانب الحياة الاجتماعية عامة والحياة العائلية بخاصة كما لا بد من التجول في مجالات التربية عامة ومجال المدرسة بخاصة للوقوف على دورا كل منهما في التربية الابتكارية مع تشخيص للسلبيات القائمة فيها وإمكانية استبدالهما إلى مصادر إيجابية في بنية التلاميذ الفعلية ونشاطهم الإبداعي.

تعريف الابتكارية Creatinvity:

لقد جاءت تعريفات الابتكارية مختلفة على وفـق اختـلاف الاتجـاه الفلسـفي ومدارس علم النفس التي ينتمي إليها أو يتأثر بها صـاحب التعريـف ومـن خـلال التراث التربوي نشاهد أو نلمس أن هناك تأكيداً على معنـى الابتكاريـة Creatisity تارة وعلى التفكير الابتكاري تارة أخرى Creativity Thinking ونظراً لضيق المجال في هذا البحث فإننا سنكتفي ببعض التعريفات لأشهر المهتمين بهذا المجـال مراعـين التتابع الزمني. حيث عرّفه كل من:

1- جلفورد Guilford 1957 بأنه: (تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة تختلف هذه التنظيمات فيمـا بينـها بـاختلاف مجـال الابتكـار). (زهـران حـامد، 1985).

2- تورنس 1966 بأنه(عملية يصبح فيـها الفـرد حساساً للمشـكلات وأوجـه النقـص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصـة وعـدم الانسـجام وغـير ذلـك ويحـدد فيـها الصعوبة ويبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات ويصـوغ فروضـاً عـن النقـائص ويختبر هذه الفروض ويعيد اختيارها ويعدلها ثم يقدم نتائجـها في آخـر الأمـر». (عزيز حنا، 1999 ص6).

3- ايزنك Eysenck 1972 إنه: «القدرة على رؤيـة علاقـات جديـدة لإنـتاج أفكـار غـير اعتيادية والابتعاد عن الأنماط التقليدية في التفكير». (1972 ص228).

4 ــ تعريف كـود Good 1973: «التفكـير الابتكـاري هـو تفكـير المبتكـر لحـالات جديدة أو الوصول إلى حلول جديدة للمشـكلات القديمـة أو تـؤدي إلى أفكـار أصيلة متزامنة مع المفكر». (1973 ص608).

5 ــ طلعت منصور وآخريـن 1978 إنـه: «دالـة لمجموعـة مـن الشـروط الـتي تمكـن الشخص من الربط غير العادي للأفكار بما يحقق نواتـج جديـدة تتضـح بأسـلوبه في معالجة المواقف والمشكلات المختلفة». (1978 ص202).

6 ــ صائب 1978: «الابتكار استعداد عقلي لدى الفرد هيأته بيئته لأن ينتج شـيئاً جديـداً غير معروف سلفاً لتلبية متطلبات الواقع الاجتماعي». (1978 ص19).

وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار:

لقد أعطت مدارس علم النفس تفسيرها في الابتكار بما يتمشى مع إطارها النظري العام في السلوك. وفيما يلي عرضاً موجزاً أو تعريفاً مختصراً لتلك الآراء.

1 ـ وجهة نظر الترابطية:

خير من يمثل هذه المدرسة (ميدنيك Mednik و مالتزمان T.Maltzman). حيث أكدا على أن الابتكار تنظيم للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة. وهما يريان أنه كلما تتباعد العناصر الجديدة الداخلة في التركيب بعضها عن بعض كلما كان الحل أكثر ابتكاراً.

ويضيف ميدنك ضرورة أن يكون للتكوين الجديد فائدة حتى يعتبر تكويناً ابتكارياً فيقول: «إن هناك كثيراً من الأفكار الأصيلة التي يعبر عنها نزلاء مستشفيات الأمراض العقلية ويصعب علينا اعتبارها أفكاراً ابتكارية وعلى الرغم من أننا قد نواجه إنتاجاً يصعب علينا إدراك فائدته، إلا أننا لأسباب تتعلق بطبيعة بحوثنا المعملية لا نستطيع سوى أن نؤكد أهمية التكوين الجديد».

ولكن هذه النظرية لم تجد قبولاً عالياً بسبب ضعف القناعة في قدرتها على تفسير خطوات العملية الابتكارية.

2 ـ وجهة نظر الكشتالتية في الابتكار:

تنطلق وجهة نظر أصحاب هذه المدرسة في الابتكار من وجهة نظرهم التي تؤكد على الإغلاق الذي يكمل الصورة الناقصة في الشيء أو الموقف فالتفكير الإبداعي يتحرك عندما تظهر أمام الفرد مشكلة وهذه المشكلة عادة تظهر عندما يواجه الفرد موضوعاً أو موقفاً غير مكتمل وعندها يظهر الحل لإكمال النقص. والفكرة الجديدة الابتكارية عند أصحاب هذه المدرسة تظهر فجأة على أساس الحدس وليس على أساس من الانتقال المنطقي للعقل.

3 ـ وجهة نظر السلوكية في الابتكار:

ترى هذه المدرسة أن السلوك الإنساني يقوم على أساس العلاقة بين منبهات واستجابات. وهي في مفهومها لا تخرج عن الذي ذكرناه عند ذكر المدرسة الترابطية ولكن بعض اتباع هذه المدرسة تميزوا بآراء جديرة بالذكر من أهمها الآراء التي اعتمدت على الإشراط الإجرائي Lnstrumenyal Operational في تفسير النشاط الابتكاري حيث تذهب في أن الطفل عندما يقوم باستجابات جديدة وتعزز تلك الاستجابات فإنه يؤكدها ويتجنب الاستجابات التي لا تعزز أو تحبط وإن السلسلة من هذه الاستجابات يتحقق من خلالها عمل ابتكاري جديد.

وجهات نظر التحليل النفسي:

الابتكار عند فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي لا يختلف كثيراً عن حالات الاضطراب النفسي فهو يرى أن الإعلاء Sublimation يقوم بتحويل الصراعات اللاشعورية إلى أعمال ثقافية وابتكارية تقوم بحل المشكلات بصيغ يقبلها المجتمع وهكذا يصبح الابتكار تعبيراً عن محتوياته اللاشعورية المرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع. وعلى الرغم من كثرة من يتفق مع فرويد من علماء هذه المدرسة إلا أن هناك من يختلف معه ومنهم: لورنس كيوبي (Leurance Kulie) حيث يرى أن صراعات اللاشعور لا تخدم العملية الابتكارية وإنما الفضل يعود إلى حالة ما قبل الشعور بحيث تشكل أداة للابتكار. وإن الابتكار لا يتم إلا إذا تفتحت العمليات ما قبل الشعور بحرية.

ويشير كوبن إلى أن «عمليات اللاوعي تمنح ما قبل الوعي صلابة وتكوينا وتكفه بدرجة أكبر مما يفعل الوعي، وذلك بالارتباط العميق مع الصراعات وتضارب الدوافع أن الابتكار يفترض حرية مؤقتة لا لما قبل الوعي وعملياته بل للعمليات الواعية أيضاً. إن هذه النقطة تشكل خطوة متقدمة بالقياس إلى نظرية فرويد».

وجهة نظر المدرسة الإنسانية:

يرى أصحاب هذه المدرسة ومنهم ماسلو وفروم وروجرز أن الأفراد جميعاً

يملكون القدرة على الابتكار وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه الفرد. فإذا كان المناخ صالحاً يخلوه من الضغوط التي تحكم الفرد على مسايرة الآخرين فإنه سيحقق مستوى عالٍ من الابتكار الذي عن طريقه يحقق ذاته ويتمتع بصحة نفسية جيدة. وأن الفروق الفردية في الابتكار ما هي إلا اختلافات في الدرجة.

إن الاتجاه الإنساني جاء رد فعل تجاه التحليل النفسي من جهة وتجاه السلوكية من جهة ثانية ولذلك يطلق عليه البعض «القوة الثالثة» فهو يعارض السلوكية باعتبارها آلية لا تأخذ الشخصية بنظر الاعتبار كتركيب متكامل وكذلك يعارض وجهة نظر التحليل النفسي الذي اعتمد على معلومات الشخص الفرد المريض.

وأصحاب هذا الاتجاه (الإنساني) يؤكدون على احترام الإنسان باعتباره قيمة القيم بأهدافه واستكشافه وابتكاره. وإن الابتكار بالنسبة في نظر هذه المدرسة هو عملية من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب.

نظرية جلفورد في الابتكار:

قدم جلفورد من خلال نظريته عن التركيب العقلي ببنية العقل (Structure of intellect) تصوراً نظرياً لظاهرة الابتكار ويرى جلفورد أن العمليات العقلية تعتمد على مجموعتين من العوامل مجموعة قليلة العدد تشمل قدرات التذكر ومجموعة كبيرة العدد تشمل قدرات التفكير.

وتنقسم القدرات التفكير إلى ثلاثة أنواع هي القدرات المعرفية والقدرات الإنتاجية والقدرات التقويمية.

وتنقسم قدرات الإنتاجية إلى نوعين هما: قدرات الإنتاج التقاربي، وقدرات الإنتاج التباعدي. وفي النوع الأول يتم الحصول على معلومات متفق عليها ومحددة على أنها صحيحة.

أما في النوع الثاني فيتم الحصول على معلومات مختلفة ومتعددة دون أن يكون هناك معيار سابق للخطأ والصواب ومنها يحصل الابتكار.

إذن نظرية جلفورد يطلق عليها أحياناً نظرية السمات أو العوامل وقد كانت نظريته امتدادا لجهود سبيرمان وثرستون بعد أن أضاف إليها بعض الخصائص التي لا تدخل ضمن القدرات العقلية بل هي خصائص شخصية نفسية وانفعالية مثل الدافعية والطبع.

وقد أكد جلفورد على المكونات الأساسية للابتكار وهي الطلاقة والمرونة والأصالة. والحساسية اتجاه المشكلات وإعادة بناء المشكلات.

الابتكار والذكاء:

يميل البعض من غير المختصين إلى الخلط بين الذكاء والابتكار بحيث يطلقون على كل مبتكر بأنه ذكي جداً ولكن الدراسات التي قام بها المختصون أظهرت أن هناك علاقة بين الذكاء والابتكار ولكنها لم تكن علاقة إيجابية مضطردة ومتلازمة فكثيراً من الأذكياء الذين حققوا أعمالاً مألوفة جيدة وحازوا على درجات عالية في اختبارات الذكاء لم يكونوا كذلك لا في الإنتاج الإبداعي ولا في مقاييس الابتكار.

ويذكر هولاند 1961 أن الدراسة التي شملت أعلى من 1٪ من طلبة الثانوية المتميزين أظهرت أن العلاقة بين ذكائهم وإبداعهم في مجالات العلوم والآداب تكاد تكون معدومة. كما أظهرت الدراسة على أن الارتباط بين ذكاء المبدعين من الرسامين. كما يقيسه اختبار الذكاء وقدراتهم الإبداعية كانت ضعيفة تقترب من الصفر. ولكن ما يذكره بارون 1963 فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء والإبداع عند الكتاب والأدباء ذوي الإنتاج الإبداعي والعالي كانت قد وصلت إلى ما يقرب من 40٪ وهي وإن لم تكن عالية ولكنها إيجابية.

إن العلاقة المذكورة تتوقف على مدى القدرة الإبداعية التي خضعت إلى القياس وفي الوقت نفسه إلى الذكاء الذي تتطلبه تلك المنجزات.

إن مفهوم الذكاء العام الذي تعمل بعض مقياس الذكاء على وصفه ورسم حدوده لا يمكن أن يكون الدليل الصادق على التنبؤ بمستقبل ابتكاري أو إبداعي متخصص ولا يمكن في الوقت ذاته أن يتعارض معه.

إن الذكاء العام الذي نتوقع منه التنبؤ بدرجات عالية عن التحصيل الدراسي الذي يعتمد على قدرات متعددة ضمن الإطار العام للقدرة العقلية قد يعجز عن التنبؤ الجيد للابتكار بسبب عوامل كثيرة ومداخلات عدة تعيق الوصول إلى وصف واقعي للعلاقة. وعلى العموم يمكن القول بأن الذكاء بحدود معقولة يعد شرطاً ضرورياً للابتكار ولكنه غير كاف لحصوله أو للتنبؤ به.

إن الرؤية الحاسمة في العلاقة بين الذكاء وبين الابتكار تتجلى من خلال المقاييس التي تعتمد في تحديد كل منهما. فاختبارات الذكاء أو مقاييسه تلتزم بنتيجة واحدة تكون صحيحة وما عداها يكون خطأ وهي والحالة هذه تكون أشبه بمقاييس معلومات معرفية وإنجازات مدرسية يتشابه فيها ويتفق عليها كل من مر بها أو تعرف عليها في حين تكون اختبارات القدرات الابتكارية مرتبطة بإجابات مبتكرة وجديدة تختلف من فرد إلى فرد آخر وتتصف عادة بالتشعب. ويؤكد حلمي المليجي في كتابه (سيكولوجية الابتكار) على فشل الاعتماد على اختبارات الذكاء في معرفة القدرات الابتكارية فيقول: «إن مقاييس الذكاء التقليدية مشبعة كثيراً باختبارات القدرات المعرفية والذاكرة والتفكير العام وعوامل التقييم وأكثرها دائماً تغفل قدرات التفكير التباعدي المتشعب» (حلمي 1990 ص103).

الابتكار بين القديم والحديث:

لقد كان واضحاً من الإطار الثقافي القديم الإيمان بأن الابتكار والإبداع يعتمد على قدرات توهب لبعض الأفراد دون سواهم وإن هذه القدرات تميزهم عن الباقين من الناس أي أن الفرق بين المبتكر أو المبدع وغيره فرق نوعي لا كمي. إن هذه النظرة بالذات تناولها الإبداع ذاته بالتحليل والتفسير وقد كان النصف الثاني من القرن العشرين مسرحاً حافلاً بالنشاط الذي ركز على بنية العقل ومحتوياته وكان من رواده العالم الأمريكي جلفورد الذي جاءت بحوثه الكثيرة مؤكدة على أن كل إنسان يولد حاملاً استعداداً فطرياً يساعده ـــ في ظل مناخ مناسب ـــ على الابتكار وبذلك رفضت الفكرة السابقة التي ترى أن الابتكار قدرة منفردة توجد عند الفرد أو لا توجد عنده إطلاقاً وبفضل هذه الآراء الحديثة

لمجموعة من العلماء والمناقشات الهادفة التي دارت حولها صار مقبولاً أن القدرات الابتكارية شأنها شأن القدرات العقلية الأخرى تميل إلى أن تتوزع بين أفراد المجتمع على وفق يعني التوزيع الطبيعي وبهذا نتوقع أن العدد الأكبر من الناس يتجمع في الوسط وأن هذا العدد يأخذ بالتناقص كلما ابتعدنا عن المتوسط إلى الأعلى أو إلى الأسفل ولكن هذه الصورة الطبيعية التي تظهرها الملاحظات والمقاييس مرهونة من حيث غاياتها بظروف حياة الفرد ومستوى حضارة المجتمع وأهدافه ومن هذا المنطلق يكون الابتكار وجوداً ونمواً وقدرة وعطاء محكوم بمتغيري الوراثة والبيئة فلا الوراثة وحدها قادرة أن تضمن وجود مبتكر مبدع ولا البيئة ناجحة في تجاهل الوراثة وتحويل ما تشاء من الأفراد عشوائياً إلى مبتكرين عظماء بل الوراثة الصالحة تنتظر بيئة مناسبة وتحتاج إلى تربية واعية وعند التلاحم والتفاعل يظهر المبتكر ويحصل الابتكار.

إن هذا العرض الذي أكد على الآراء المؤكدة على التفاعل بين الوراثة والبيئة هي الأخرى لم تعد مقبولة عند البعض في الوقت الحاضر ويذكر الـ(أولف) «أن البحث العلمي أكد على أن الاستعدادات الإبداعية يمكن أن يتم تكوينها وتطويرها» أي لا خضوع من وجهة نظره للوراثة (Olive 1990).

ويذكر الكسندرو روشكا «وبحسب المبدأ المادي ــ الجدلي في وحدة المعرفة والنشاط فإن الإنسان لا يظهر في عملية النشاط فحسب، بل يتغير ويتطور». (الكسندرو روشكا ترجمة أبو فخر 1989).

ومما تقدم تبقى التربية ذات المقام الأعلى في النشاط الابتكاري ويبقى على التربويين المسؤولية الكبيرة في انتقاء الأساليب الأدق والأصدق في تنمية الابتكار لدى الأفراد.

مستويات التفكير الابتكاري:

على الرغم من حداثة البحوث في مجال التفكير الابتكاري إلا أنها تمكنت أن تصل في تنوعها وعمق اهتمامها إلى أبعاد أساسية في الموضوع ومن هذه الأبعاد هو

البعد الذي تناول مستويات التفكير الابتكاري حيث أظهرت الملاحظات والبحوث إلى أن هذا النشاط يختلف في عمق مستوياته وأن لكل عمق أو مستوى إنتاج يرتبط به وعلامة تدل عليه.

فمن الذين تناولوا هذا الجانب هو «تايلور» حيث يرى، أن الابتكار يعتمد على العمل وليس على النوع ويحدد خمسة مستويات للتفكير الابتكاري هي:

1- مستوى الابتكارية التعبيرية: كما تتمثل في الرسوم التلقائية عند الأطفال ويعد هذا المستوى أساسياً في الظهور والمستويات التالية له. وهو تعبير مستقل ولا يحتاج إلى مهارة.

2- مستوى الابتكار الإنتاجي Productive : وفي هذا المستوى يحصل ميل إلى تقييد النشاط التلقائي الحر وتحسين أسلوب الأداء بالاعتماد على قواعد معينة وفي هذا المستوى لا تظهر اختلافات واضحة بين إنتاج الفرد المبتكر وإنتاج غيره حيث الإثنين يلتزمان بأبعاد أساسية تتعلق بالنشاط كالنسب في الرسوم والقواعد في التعبير.

3- مستوى الابتكار الاختراعي Inventive : ويتميز هذا المستوى بظهور الاكتشاف والاختراع واللذان يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت متناثرة من قبل. والمبتكر في هذا المستوى يعبر عن طريقة جديدة في إدراك المنبهات.

4- مستوى الابتكار الإبداعي Innovative : وهذا المستوى لا يظهر إلا عند قليل من الأفراد لأنه يتطلب تعديلاً أساسياً في المبادئ العامة السائدة في ميدان شامل في الفن أو العلم أو الأدب.

5- مستوى الابتكارية المنبثقة Energentive : وفي هذا المستوى يبرز افتراض جديد تماماً في المستوى الأكثر أساسية وتجريداً كما هو معروف في ظهور مذهب الشعر الحر عند شاكر بدر السياب.

خصائص المبتكرين:

ليس من السهل أن يتوصل الباحث أو المتتبع أو الجمع لصفات وخصائص المبتكر إلى نتيجة مانعة وجامعة لأن هذه الخصائص موجودة عند الناس جميعاً ولكن وجودها يتوزع بينهم على وفق منحنى التوزيع الطبيعي ومع كل ذلك فقد اتفق الباحثون على أبرز الخصائص منها:

1 ـ الذكاء: وهذا يعني أن المبتكر عامة يتمتع بقدر مناسب من الذكاء ويكون مستواه في الأعم الأغلب فوق المتوسط، وكما ذكرنا سابقاً أن هذه الخاصية لا يشترط فيها أن تؤدي إلى ارتباط عمال بين الذكاء والقدرة الابتكارية.

2 ـ من أهم سمات الشخص المبتكر الميل إلى الاستغلال، وضعف المسايرة الاجتماعية كأفراد أو فئات. والرغبة العارمة في تفضيل المواقف الصعبة والمعقدة على السهلة والبسيطة. كما يتميز بسعة الخيال والانفتاح الذهني.

3 ـ من خصائص الطالب المبتكر أن يكون غير مرغوب في المحيط المدرسي وبخاصة عند المدرسين لأنه يظهر أمامهم بمظهر المشاركة والعناد وربما يؤدي إلى اضطراب في نظام الصف وحركته التقليدية.

4 ـ يخضع المبتكرون إلى دافعية خاصة في السلوك هي رغبتهم في توظيف إمكانياتهم العقلية والمعرفية والتعبيرية وهذه الدافعية تشبه دافع الاستطلاع ودافع تأكيد الذات عند الآخرين.

5 ـ الشخص المبتكر لا بد أن يكون على قدر جيد من استيعاب المعلومات والاحتفاظ بها والقدرة على استيعابها عند الحاجة إليها. فالابتكار لا يكون في أي مجال منطلقاً من الصفر، بل لا بد من استناده إلى حقائق ومعلومات قائمة في ذلك المجال ولكن منتظمة بعلاقات قد تكون مألوفة أو مقبولة من الجميع ولكنها مرفوضة ولا ترضي المبتكر.

6 ـ يتعلق بآرائه ويحترمها ونادراً ما يتعرض للإحباط بل يقاوم أسباب الفشل بالإصرار ويحاول تغيير الخطة حتى يحقق الهدف.

7 ــ مجال رغبته في الإطلاع واسع ويعتمد على المخاطرة في ذلك فكثيراً ما يتعمد الطفل المبتكر التعامل مع الأجهزة والأدوات لدرجة قد يتلفها للوقوف على حقيقة أمرها والمبادئ التي بينت عليها والتي تعمل بموجبها.

البيئة الاجتماعية وأثرها في النشاط الابتكاري:

مهما كانت بيئة الفرد في جانبها العائلي أو المدرسي أو في الحياة العامة فإنها ــ على الأغلب ــ لا تتقبل تصرفات ذوي النشاط الابتكاري، ويتجلى عدم التقبل المذكور بقيام بعض الصعوبات أمام السلوك الابتكاري سواء أكان ذلك في المدرسة أو البيت أم في المؤسسات الأخرى والسبب واضح لأن النشاط الابتكاري من خصائصه أنه يخالف السلوك المألوف عند الآخرين والأفراد المبتكرون أنفسهم يدركون بأنهم يخالفون السلوك المرغوب ولكنهم يرغبون بالمخالفة ويستمرون عليها رغم ردود الفعل الصعبة التي توجه إليهم من الآخرين وبخاصة في البيت والمدرسة، لأن رؤيتهم للأهداف القائمة لا تنطبق على رؤية الآخرين لها. غير أن المناخ التربوي والاجتماعي رغم ــ أبعاده المشتركة ــ يختلف باختلاف الحياة الخاصة في المجتمع والمستوى الثقافي في الأسرة والوعي النفسي والعمق التربوي في المدرسة، وكلما كانت هناك فرصاً أوسع لتباين الأفراد في أدوارهم الاجتماعية ومواقفهم العقلية كلما كان الضمان أقوى في ازدياد نشاط المبتكرين. ويذهب روجرز Rogers بالتأكيد إلى وجود شرطين لتشجيع النشاط الابتكاري عند الأفراد وهما:

1 ــ السلامة النفسية Psy-Safety : والسلامة النفسية مرتبطة بمستوى قبول الفرد من الآخرين فإذا زاد رفضهم له فإنه يشعر بالإحباط وينتابه أحياناً في الحالات الشديدة ــ القلق والشعور بالعزلة النفسية.

2 ــ الحرية النفسية Psy-Feedom : وهي في كثير من جوانبها تعني الاطمئنان النفسي ومن خصائص الشخص الذي يتمتع بالحرية النفسية ما يأتي:

1 . أنه متقبل لنفسه كما هي عليه دون الاكتراث بوجهات نظر الآخرين من حوله.

2 . له القدرة على التصرف وفقاً لأهدافه وأن يعطي لدوافعه وأفكاره تعبيرات رمزية دون تحويرها إرضاء للآخرين.

3 . أنه يستطيع أن يتلاعب بالأفكار والأساليب دون الشعور بالذنب.

4 . أنه ينظر نظرة المتحدي للأمور الغامضة. وغير المكشوفة، وعلى الرغم في تزايد الاهتمام بالنشاط الابتكاري إلا أن المناخ التربوي والاجتماعي من أرقى المجتمعات لا زال دون المستوى المطلوب لتحقيق ما هو أساسي ومرغوب وأن ما يسود عالمياً ينسحب على العراق ـ مع الاختلاف في الدرجة ـ فلا زالت أركان العمليات التربوية والتعليمية من آباء ومدرسين ومختصين يولون الأبعاد التقليدية في تنمية شخصية التلميذ المقام الأول والأخير ولكن في الوقت نفسه نلاحظ إلى جانب ذلك اهتماماً واضحاً في المبدعين والمبتكرين وأصحاب المواهب الخاصة بدأ يظهر نظرياً وعملياً وخير دلّيل على ذلك إجراءات وزارة التربية في تسريع دراسة ذوي التحصيل العالي باعتباره أي ما نقصده وإن لم يكن في الصميم.

ومن أجل أن تتوافر بيئة اجتماعية وتربوية صالحة لنمو الفكر الابتكاري وأنشطته لا بد من النظر إلى الموضوع نظرة أوسع من حدود الإجراءات التربوية والتعليمية المحددة في المجال المدرسي والعائلي الضيق ومن الإجراءات التي تساعد في ذلك:

1 ـ إفساح المجال للطفل بأن يعبر عن آرائه ويمارس ما يرغب من أنشطة تتعلق بأهدافه كما يراها وإن كان لا بد من التدخل لحمايته فليكن بصيغ غير حركة للنشاط ولا مثبطة للعزائم.

2 ـ تجنب التشديد على الطفل بأن يعمل هو كما نرغب نحن لأن في ذلك قتل لكل استعداداته التي قد تختلف عنا كثيراً.

3 ـ تشجيع الطفل باستخدام خياله بالقدر الذي يساعده على رؤية صور جديدة للمواقف والأشياء دون الابتعاد عن الواقع والمألوف بحيث تتاح له فرصة التجريب للنظر إلى المألوف بصيغ جديدة وفقاً لمستوى تدريب خياله وتصوراته.

4 ـ رفع كابوس الخوف لدى الأطفال من الوقوع بالخطأ. على أن الأخطاء يستحسن أن تناقش أمام الأطفال على أنها منعطفات طبيعية على طريق العمل

الجاد والنشاط الفاعل وأن معرفة منطلقاتها وسبل تصحيحها مدعاة فخر واعتزاز وعلامة نمو وتقدم وشجاعة.

5 ــ تشجيع الاختلاف عن المألوف والتفرد بصيغ الإنجاز من أهم الأساليب المشجعة لنمو الأفكار الابتكارية وبخاصة عندما يكون هذا التفرد في بدايته ومرتبط بهدف وأسلوب واضح لدى صاحبه.

6 ــ التأكيد على اتاحة الفرص أمام أبناء الجيل الجديد للاطلاع على ترجمة مناسبة لحياة المجددين والمبتكرين وطبيعة أفكارهم وسيكولوجية تصرفاتهم لتكون شواهد يدرك معانيها المبتكرون أنفسهم أكثر من غيرهم، وقد تكون مصدر تحفيز ودعم لهم للحصول على السلامة النفسية والحرية النفسية التي ذكرناها قبل قليل.

7 ــ تجنب التعميم في معاملة الأطفال سواء أكان ذلك في الإيجابيات أو السلبيات فمبدأ الفروق الفردية قائم لا يصح إغفاله في هذا الجانب.

دور العائلة في نمو قدرات أبنائها الابتكارية:

يتوقف نمو الفرد في مختلف جوانب شخصيته إلى حد كبير على المناخ التربوي السائد للعائلة التي يعيش في كنفها والذي يشمل في تفاصيله متغيرات عديدة ومتنوعة تؤثر إيجابياً وسلبياً وبصورة مباشرة وغير مباشرة على الطفل في بنيته الجسمية والصحية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. وقد أكد الرسول الكريم محمد ﷺأهمية الأسرة في صياغة شخصية الطفل في حديثه الشريف «يولد الطفل على الفطرة وإنما أبواه يهودانه ويمجسانه وينصرانه». وهذا يعني أن العائلة وبخاصة في السنوات الأولى من حياة الفرد هي المسؤولة عن اتجاهاته وميوله وبنية شخصيته بخطواتها العريضة وإطارها العام.

على أن هذه المسؤولية الواسعة في حجمها والعميقة في أثرها لا تقتصر على الإطار العام لشخصية الفرد فحسب وإنما تتجلى في الترابط الذي يحصل بين بعض جوانبها ومتغيرات بارزة في العائلة. ومن هذا المنطلق وبالخصوصية التي يفرضها

موضوع هذا الفصل «المناخ التربوي والاجتماعي في كل من البيت والمدرسة والابتكار» علينا أن نتلمس آثار تلك المتغيرات في الجانب الابتكاري للأطفال الذين يواجهونها ويحصل التعامل وإياهم من خلالها. والمؤلف سيكتفي بالأهم منها:

1 ـ العلاقة الاجتماعية التي تسود المناخ التربوي والاجتماعي في البيت نوعاً وكماً:

العلاقات الاجتماعية بمختلف أنظمتها السيسومترية تلعب دورها الأساس في تنشئة الفرد اجتماعياً وتحويله من كائن بايولوجي إلى كائن اجتماعي وعلى نوع تلك العلاقات وكما يتوقف نوع هذا الكائن الاجتماعي وقدرته على أن يسهم في الوفاء لمجتمعه عن طريق تحقيق أهداف ذلك المجتمع». ولا شك في أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها إلا إذا توافر في منازلنا الجو الديمقراطي السليم الذي تسوده علاقات طيبة يمارس فيه الأفراد الحياة الاجتماعية المنشودة» (21 ص105).

ويذكر فاخر عاقل أن الدراسة التي قام بها سبرنكر Springer ويسبرك Weisberg عام 1961.

«أن آباء الأطفال الموهوبين أكثر انفتاحاً في الصلات الإنسانية» (9 ص135).

إن للحياة العائلية والأنماط التي تسود العلاقة بين أفرادها أثر بالغ الأهمية في البنية النفسية والعقلية والخلقية لكل منهم وعليه «فإن الأسلوب السليم الذي أثبتته الدراسات الإكلينيكية هو أن البيوت التي يسودها الود والتفاهم القائمان على الثقة والاحترام والمحبة والتقدير والتي تحتفظ بتوازن جميل بين القيد والحرية هي البيوت التي يتخرج فيها الأصحاء والأسوياء من الراشدين» (1985 ص12).

2 ـ غياب الوالدين:

الوالدان هما العمودان اللذان يقام عليهما صرح العائلة ومن المتوقع أن أي خلل فيهما أو في أحدهما يؤثر سلبياً في بنيته هذا الصرح وذلك لما يتمتعان به من

نضج عقلي وخبرة عملية فضلاً عن حرصهما الشديد على إسعاد أبنائهم. ومن هذا المنطلق أنزل الله في القرآن المجيد آيات بينات تؤكد على ضرورة الاهتمام بالأيتام وحال من لا يلتزم به ممن يعنيهم الأمر تعويضاً عن خسارتهم جراء فقد آبائهم فقد جاء في سورة الضحى آية (9): ﴿ فَأَمَّا ٱلْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ﴾، وفي سورة الماعون آية (2): ﴿ فَذَٰلِكَ ٱلَّذِى يَدُعُّ ٱلْيَتِيمَ ﴾.

وقد أكدت إحدى الدراسات العربية التي اعتمدت المقارنة بين الأطفال المحرومين من الأبوين أو أحدهما والأطفال الذين يعيشون برعاية آبائهم أن حرمان الطفل من والديه ينعكس سلباً على نموه العقلي بما فيه الذكاء والابتكار.

3- ثقافة العائلة:

إن الابتكار مهما كان نوعه أو مستواه لا يمكن أن يكون خارج نطاق الحضارة أو الثقافة التي يعيش في إطارها المبتكرون، وقد تبدأ آثار ذلك من المنبهات والمثيرات التي تنطلق من محيط العائلة، والعائلة بالطبع ناقلة للحضارة بشكل يتناسب وثقافتها هي.

في ذلك يقول جيرارد Gerard : «إن تصوراتنا المبدعة بكاملها ليست نتاجاً لدماغ إنسان معزول، بل لدماغ كان مرتبطاً بالتفاعل مع الناس الآخرين وبتاريخ الحضارة بكاملها» (ص94).

كما يذكر صبحي 1976: «أن المعاملة الوالدية التي تتسم بالأساليب التربوية الصحيحة هي الأفضل في تربية الأبناء الذين يستطيعون إنتاج أشياء جديدة» (ص99 و234).

«وتوصلت دراسة الطحان 1977 إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التفكير الابتكاري وتعليم الآباء وتوافر وسائل الثقافة في أسرهم» (الطحان خالد 1982 ص34).

4- الحرية في التفكير والاستقلالية في الرأي:

النشاط الابتكاري نشاط عقلي والنشاط العقلي في جوهره وأساسه تنمو فعالياته ويتم ترابطه في مناخ يتسم بما يتيح للفرد الشعور بالحرية وإمكانية التصرف عند التعامل مع متغيرات البيئة وأن البيئة العائلية ــ وبخاصة في عهد الطفولة ــ هي المجال الأوسع والأخطر بما يتعلق بهذا الجانب، وكلما كانت العائلة ميالة إلى اعتماد التشجيع بدل اللوم وإطلاق الحرية بدل تقييدها كلما كان نصيب أبنائها أوسع في نمو قدراتهم الابتكارية.

«لقد أظهرت كثير من الدراسات التي نقصت تأثير الأسرة في الابتكار أن الأسلوب التربوي المعتدل للآباء تجاه أبنائهم بما يحتويه من التشجيع على الاستقلالية العقلية. وخلق الظروف المناسبة لتطور الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة يمكن أن تسهم في تطور الشخصية المبدعة» (الطحان خالد 1985).

وقد أظهرت دراسة صائب أحمد إبراهيم «وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القدرة الابتكارية والمعاملة السوية للوالدين» (صائب الألوسي 1978).

5- المعاملة المتسامحة والشعور بالأمان:

يؤكد المختصون وفي مقدمتهم روجرز أن الشعور بالأمن النفسي أحد الركنين الأساسيين في نمو القدرات الابتكارية للطفل ــ لقد ذكرنا ذلك قبل قليل ــ وأن ما يهدم أحد هذين الركنين أو كلاهما هو النقد الجارح والخوف المترتب عليه وقد جاء في كتاب Child psyohopogy إن المعاملة المتطرفة في النقد والتسيب من قبل الوالدين تؤدي إلى ضعف نمو أبنائهم العام.

ويذكر عبد الغفار «إن البيئة السمحة التي لا تقسو على من يحيد على الصواب وتعطى فرصة التجريب حتى وإن كانت خروجاً عن المألوف.. تشكل أساساً هاماً في الناتج الابتكاري» (عبد السلام عبد الغفار 1977 ص14).

ويؤكد صائب الألوسي على «أن المعاملة السوية تتصف بتوفير الآباء الفرصة لأبنائهم في التعبير عن آرائهم واحترام تلك الآراء، وبمشاركتهم في تبادل الرأي بمناقشة بعض الأمور التي تتعلق بحياتهم اليومية بطريقة مرنة متفتحة» (صائب أحمد إبراهيم 1978 ص24).

المدرسة:

هي البيئة التي تلي البيت في أهميتها وتنظيم أهدافها ودقة خطواتها على طريق تحقيق أهدافها في خلق الإنسان الأكثر تكاملاً وقدرة على التمتع بإنسانيته لينال حقه في السعادة ويقوم بواجبه في خدمة المجتمع وتطوره.

والمدرسة في الوقت الحاضر عليها تجاوز الشكليات الرتيبة في إعداد الإنسان والابتعاد عن قولبته وفق أنماط تقليدية لم تعد قادرة على مواكبة الموجات المعاصرة في أحداث العالم، بل عليها أن تتحمل مسؤولية كبيرة في القيادة والريادة الاجتماعية والعلمية تحديثاً وابتكاراً.

إن المدرسة في صيغتها التقليدية القديمة لا تقدم كثيراً في دفع عجلة الإبداع والابتكار إن لم تكن معوقة له، فالتلميذ المبتكر يحتاج إلى معلم يتمتع برحابة الصدر وحسن التوقع والتصور ويحتاج إلى إدارة تهتم بالنتائج المستقبلية أكثر من اهتمامها بالوقائع المظهرية والنشاط التربوي عليه أن لا يتقيد بالأساليب النمطية بل لا بد من تقبل وتنشيط الإبداعات الفردية وإذا كانت المدرسة لم تصل إلى هذا المستوى ويصعب عليها في الوقت الحاضر بلوغه فعليها الاتجاه نحوه ولو بخطوات وئيدة تزداد سرعة ما استطاعت إليه سبيلاً.

إن المربين إلى وقت قريب لم يستوعبوا حقيقة أن التفكير الابتكاري مهارة كغيرها من المهارات تنمو بالتدريب ويذكر تورنس أن إعداد المعلم إعداداً يجعله يحسن استخدام الطرق التدريسية المناسبة في تشجيع المبتكرين يؤدي إلى ارتفاع درجات هؤلاء الطلبة في اختبارات التفكير الابتكاري.

ولذلك ضمن دراسة حول ظروف التعليم في المدرسة فقد حصلت جملة من النتائج في ألمانيا الاتحادية ومنها يؤكد (روث HoRoth) «ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير المواهب وتحريضها، وإن علاقة المواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بالنضج وبالوسط المحيط» (13 ص198).

وعلى الرغم من حاجة المعلم إلى هذا الوعي وإلى مثل هذا الإعداد إلا أننا لا بد أن نتيح له الفرص التي تزيد من قدرته على التحمل في العمل المهني بين التلاميذ المبتكرين لأنهم يسلكون سلوكاً يختلف عن الآخرين من الطلبة العاديين.

ويلخص تورنس المشكلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الابتكاري عند التلاميذ فيما يأتي: (آمال صادق فؤاد أبو حطب 1984 ص487).

1 ـ قد يقترح التلاميذ حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم لدرسه.

2 ـ قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفطن إليها المعلمون أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية.

3 ـ قد يسأل التلاميذ أسئلة يعجز المعلمون عن الإجابة عليها.

4 ـ قد يميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصاراً للوقت.

5 ـ قد يشعر المعلم بالذنب لتشجيعه التلاميذ على التخمين.

6 ـ ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحه التلاميذ من أسئلة.

7 ـ في كثير من الأحيان يكون على المعلم أن يكسب تلاميذه سلوك المسايرة حتى يمكنهم النجاح في حياتهم العملية.

وهذه الملاحظات التي تشير إلى المواقف الصعبة التي يواجهها المعلم بسبب التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات ابتكارية ظاهرة في سلوكهم تحتاج إلى أن يواجهها المعلم نفسه بسلوك مناسب يحقق الرعاية المناسبة لنمو التفكير الابتكاري للتلاميذ من جهة

ويضمن تحقيق نجاحه المهني من جهة ثانية. وذلك باتباع ما توصل إليه تورنس 1962 من مقترحات (بلقيس أحمد وتوفيق مرعي 1982).

1 ـ تقدير واحترام التفكير الإبداعي.

2 ـ تشجيع التعامل الحر مع الأفكار والأشياء.

3 ـ تعليم التلاميذ كيفية اختيار الأفكار ومحاكمتها بطريقة نظامية.

4 ـ تطوير التسامح اتجاه الأفكار المخالفة الجديدة والتعامل معها بانفتاح.

5 ـ تجنب الإكراه بالتفكير والأسلوب.

6 ـ مساعدة التلاميذ على التحسس والتأثر بمنبهات البيئة.

7 ـ توفير مناخ صفي ديمقراطي دافئ يشع بالمحبة والحرية.

8 ـ تعليم التلميذ تقدير وتثمين تفكيره الإبداعي.

9 ـ تعليم التلميذ الالتزام بقرارات الأقران دون التضحية بقدراته الابداعية.

10ـ إعطاء المزيد من المعلومات حول العملية الإبداعية.

11ـ تعليم التلاميذ أن يقدروا ويحترموا الروائع.

12ـ تشجيع وتقدير المبادرات والابتكار.

13ـ خلق ما يسمى (الشوكة بالجلد) التي تحفز المتعلم على وعي المشكلات وتحسسها والشعور بأن هناك أمور ناقصة.

14ـ وفر الضروريات باستثارة التفكير المبدع.

15ـ توفير فرص التفاعل النشط بين التلاميذ وعناصر البيئة.

16ـ توفير المصادر والمواد التعليمية التي تيسر استخراج الأفكار والمبادئ.

17ـ إتاحة فرصة تحليل الأفكار والتبصير بانعكاساتها المتكاملة.

18ـ تطوير قدرة التلاميذ على النقد البناء.

19ـ تشجيع الحصول على المعرفة بطرق مختلفة ومتنوعة.

20ـ كن أنت ممن يتمتعون بروح المعاصرة (وليس المجازفة).

إن فقرات القائمة المذكورة التي اقترحها تورنس والتي تدخل في الممارسات التي تساعد على رعاية وتنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين يذهب تورنس نفسه بأن يربطها بمبادئ خمسة يحتاج المعلم الالتزام بها هي:

1 ــ احترام المعلم لأسئلة تلاميذه.

2 ــ احترام خيالات التلميذ التي تصدر عنه.

3 ــ إظهار المعلم للتلاميذ بأن أفكارهم لها قيمة.

4 ــ السماح للتلاميذ بأن يقوموا بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي.

5 ــ ربط التقويم بالنتائج والأسباب ربطاً محكماً. (آمال صادق فؤاد أبو حطب 1984).

طرق تعليم التفكير الابتكاري واستراتيجياته:

من أهم من عالج هذا الجانب هو (وليم جوردن) حيث أكد على ثلاث افتراضات أو مسلمات هي:

1- إمكانية زيادة القدرات الابتكارية للأفراد والجماعات عن طريق وعي عملياتهم وتطوير معينات واضحة لها.

2- المسلمة التي تؤكد أن المكون الانفعالي للعملية الابتكارية أهم من المحتوى العقلي كما أن اللامعقول فيها أهم من المعقول والمنطقي، فالمعقول هو الأساس في اتخاذ القرارات ولكن اللامعقول أفضل في خلق بيئة صالحة لاستكشاف الأفكار وتطويرها.

3- أما المسلمة الثالثة فتؤكد على ضرورة أن تكون العناصر الانفعالية اللامنطقية مفهومة لتساعد على احتمال النجاح في التوصل للحلول الجديدة في المشكلات وإن هذه المسلمات تجهل الابتكار في نموه وتطوره محكوم بنشاط المعلم.

إن قدرة المعلم على الفهم والتحكم للعناصر الانفعالية اللامنطقية في التفكير الابتكاري تتطلب استخدام.

1- النشاط المجازي (Meta phorio activity) فالنشاط المجازي عند مقارنة بين شيء أو فكرة ما بشيء أو فكرة أخرى واستخدام الواحدة مكان الأخرى وهذا يساعد العملية الابتكارية بربط المألوف بغير المألوف وبالتالي تتولد فكرة جديدة من الأفكار القديمة وعليه فإن النشاط المجازي يتوقف على معلومات التلاميذ وينطلق منها ولذا فإن المدرسة والعائلة مدعوة لتزويد أبنائها بمعلومات أساسية ونافعة دون أن تكون تلك المعلومات مملة ومرفوضة.

2- مفهوم القياس، ويؤكد (جوردن) بأن قياس العمليات الابتكارية تكون بثلاثة أنماط هي:

- القياس الشخصي (Personal Analogy).
- القياس المباشر (Direct Analogy).
- الصراع المكتشف (Compressed Conflict).

- القياس الشخصي أو الاستعارة الذاتية يتطلب أن يتقمص الطفل الأشياء المراد معالجتها على سبيل المثال تقمص «السيارة» أو تقمص حيوان معين ويطلب من الطالب أن يصف شعوره لو كان سيارة مضطربة الحركة أو يصف شعوره لو كان حصاناً متعبا. يؤكد جوردن على أن المسافة المفاهيمية بين الفرد والواقع المتطور تؤثر في الابتكار فكلما زادت تلك المسافة زادت القدرة الابتكارية.

- أما القياس المباشر فيعتمد على المقارنة البسيطة بين شيئين أو مفهومين ولا يشترط في المقارنة تماثل كل الوجوه وإنما تعتمد على نقل أحوال الموضوع الحقيقي الذي تكمن فيه المشكلة إلى موقف آخر ليتسنى لنا من خلالها نظرة جديدة للمشكلة.

- أما الصراع المكثف فيعتمد على وصف مؤلف من كلمتين لشيء تبدو فيه كلمتان وكأنهما متناقضتان مثل «العدو المخلص» و«الصديق الخائن» و«العسل المر» وفي هذا العرض تنشط قدرة التلميذ على دمج إطارين مرجعيين بالنسبة لشيء واحد ويرى جوردن أنه كلما زادت المسافة بين الإطارين زادت المرونة العقلية التي تساعد على الابتكار.

استراتيجيات التعليم الابتكاري:

هناك استراتيجيتان في التعليم الابتكاري هما:

الأولى: تعتمد في أهدافها على خلق شيء جديد ولو بجعل المألوف يظهر وكأنه غريب وذلك لإتاحة الفرصة لأن ينظر التلاميذ للمشكلات القديمة بصيغة جديدة أي تساعد الأطفال على النظرة إلى الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة.

أما الثانية: فهي جعل الغريب يبدو مألوفاً وذلك عن طريق النظرة إلى الابتكارات الجديدة وغير المألوفة بنظرة جديدة ذات معنى أكثر وذلك بالاستعانة بالقياس المجازي، وهذه تساعد الطلاب على رؤية الأشياء غير المألوفة بطريقة مألوفة لزيادة فهمهم لغرض التحليل والتفسير دون الاعتماد على البحث عن زيادة المسافة المفاهيمية التي ذكرناها هنا قبل قليل.

ومؤقف المعلم يعتمد على درايته وخبرته وإحاطته بثقافة الطلاب والتي تزداد من خلال الاطلاع والأخذ بنوع من الإجراءات المباشرة وغير المباشرة في هذا الصدد.

الإجراءات أو الأنشطة التي تساعد على تطبيق استراتيجية تنمية الفكر الإبداعي:

تقسم الإجراءات إلى مجموعتين: إجراءات مباشرة وأخرى غير مباشرة.

الإجراءات المباشرة هي:

1- أقف أحياناً في وصف سردي للقصة لأسأل: ماذا تعتقد بأنه سيحدث الآن.

2- أساعد الأطفال أن ينظروا كل يوم إلى الأشياء والأحداث نظرة جديدة.

3- أتيح للأطفال الوقت ليخبروني عن الخبرات الجديدة في حياتهم.

4- أزور الأماكن التي يخلو بها الأطفال لأنفسهم بأشياء تجعلهم يقرأون وينظرون ويجربون ويعملون بأيديهم ويتأملون بل ويحلمون أيضاً. وأتيح لهم الوقت الكافي ليعملوا كل هذه الأشياء.

5- أتيح الفرص لطلابي ليلتقوا بالناس الذين يختلفون عنهم.

6- آخذ طلابي خارج غرفة الصف والمدرسة في رحلات متنوعة بطبيعتها ومدتها وأغراضها.

7- أتيح لطلابي الفرص لينتجوا في مجالات الفن والموسيقا والتمثيل.

8- أدفع طلابي ليقوموا بعمليات التطوير والتنبؤ والقياس والتميز والتطبيق.

9- استخدام الصور والقصص والموسيقا كوسائل يعبر عن طريقها الأطفال عن عواطفهم.

10- لا أزود الأطفال بالأجوبة دائماً لأنني بذلك أحرمهم من فرص التعلم والتفكير الخلاق.

11- أبدأ قصصي مع الأطفال هكذا: افترض أن.. وأتركهم بعدها ينموا خيالهم باقتراحاتهم المتعلقة بالمواقف.

12- أشجع الأطفال ليعبروا عن أنفسهم بعدة طرق: بالتعبير الشفهي والكتابة والقصة وأخذ الدور والغناء والرقص والرسم.

13- أشجع الأطفال لينظروا إلى المواقف من زوايا الآخرين وليس من زاويتهم هم.

14- أساعد الأطفال على أن يعوا أحاسيسهم.

15- أراعي التوازن بين ما أقدم للأطفال من الحقيقة والخيال.

16- أتيح للأطفال الفرص ليناقشوا المشكلات التي تخصهم.

17- أعمل على أن يكون لدى الأطفال اتجاه نحو الاستفسار.

18- أسمح للأطفال بالمغامرة الحرة ولكن في البيئة الآمنة.

19- لا أدعي بأنني أعرف كل جواب، وأعرض رغبتي لاكتشاف حلول أخرى.

20- أحث أطفالي على أن يضعوا الاحتمالات عند محاولتهم الاختيار.

21- أحاول أن أعرف وجهة نظر كل طفل حتى ولو عرفت بأن الطفل يتكلم خطأ.

22- أشعر الأطفال بأنني أقدر قيمة أسئلتهم وأفكارهم وحتى تخيلاتهم.

23- أحاول أن أجعل الأطفال يفهمون السلوك المتوقع من كل منهم.

24- أعترف بأن هناك فروقات في معدل تطور الأطفال ونموهم وخبراتهم.

25- أناقش الآباء في ضرورة إعطاء الأطفال الفرص المناسبة للإبداع والاكتشاف.

26- أشجع وأوافق على تشجيع المعلمين الآخرين للإبداع عند طلابهم.

27- أحترم الإبداع أينما وجد (فؤاد أبو حطب 1999 ص40).

بعض العوامل المساعدة على إطلاق القدرات الابتكارية في غرفة الصف

ت	العامل	موقف المعلم وسلوكه	أثر ذلك في المتعلم
1	المناخ النفسي.	ـ ثقة عالية. ـ وخوف قليل.	ـ حرية السلوك والتصرف. ـ قدرة على المجازفة مع إمكانية الوقوع في الخطأ. ـ قدرة على الإبداع وتنوع الاستجابات. ـ الثقة بالنفس وحرية الدافع.
2	التواصل الصفي.	ـ تواصل حر واضح مخطط ومفتوح.	ـ حرية التعبير عن المشاعر والآراء وإظهار الاستجابات بالطرق المختلفة. ـ التعبير عن جميع مستويات الآراء والأفكار حتى السخيف منها. ـ تواصل نشط وتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة من وإلى المعلم.
3	وضوح الأهداف للمتعلمين.	- استثارة الاهتمام، والتصميم على تحقيقها وتيسير التقويم الذاتي.	ـ تبادل الخبرات والأفكار والتفاعل النشط، التنوع في النتاجات وطرائق التفكير وأساليب بلوغ الأهداف.
4	الضبط والتحكم.	-الانضباط الذاتي للمتعلمين. - استقلالية القرار.	ـ إجراء التجارب وحرية التعبير وإبداء الآراء المخالفة للشائع والمألوف، والتجديد والإبداع.

(بلقيس أحمد وتوفيق مرعي، 1982، ص407)

الفصل الثاني

أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي

المنطلقات النظرية
أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي
أسس خاصة بالإعداد العلمي
الأسس الخاصة بالإعداد الثقافي العام
أسس خاصة بالإعداد التربوي
الذكاء والقدرات العقلية
القسم الأول: الذكاء
نظريات الذكاء
طرق البحث في الذكاء
أنواع اختبارات الذكاء
القسم الثاني: القدرات العقلية
أولاً: الانتباه
ثانياً: الإدراك
ثالثاً: الذاكرة
رابعاً: التفكير
تفسير ظاهرة الإبداع

الفصل الثاني

أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي

لقد تم وضع فروض وتحقيقها والوصول إلى نتائج يستفاد منها ويسير على نفس النهج تورنس .Torrance P (1962) وكاجان Kagan (1962) إذ يصف الأول الابتكارية «بالعملية التي تتضمن إحساساً بمشكلة وما يصاحب ذلك من أوجه نقص في المعلومات القائمة، ثم تشييد بعض الأفكار أو التصورات أو الفروض لتناول المشكلة والتحقق من صحة الفروض المطروحة وإيصال النتائج إلى الآخرين» ويلخص كاجان المفهوم الخاص بالابتكار بعده «توظيفاً للمعرفة المختزنة والأفكار في علاقات جديدة».

لسنا بصدد استغراق التعاريف المطروحة في هذه المقدمة ولكن جوهر معظم هذه التعاريف هو ما طرحه المؤلف في هذا الكتاب.

لقد حض الله الإنسان بهذه القدرة الفريدة... تجاوز الواقع والتعامل مع التصورات وخلق علاقات جديدة وإنتاج جديد... وفي كلمة واحدة إحداث تغيير لنقل ما هو قائم إلى واقع أرقى وأفضل.

وإذ إن الإنسان هو الكائن الوحيد في الكون الذي خصّه الله بهذه القدرة والتي تفتقر إليها كل كائنات المملكة الحيوانية إذ لا تستطيع إلا أن تتكيف مع واقعها ولا تتجاوزه... أي لا تستطيع تغييره. وقد دعا هذا بعض العلماء إلى وصف الإنسان بأنه حيوان عاقل، ويعني هذا بالنتيجة أن الكائنات الأخرى في المملكة الحيوانية غير عاقلة بالضرورة. وعليه يصبح العقل المسؤول الأوحد عن عملية التجاوز والتغيير.

وإذ إن العقل يعد بمثابة نشاط للمخ ويتضمن مجموعة وظائف كالإدراك والتذكر والتصور والتفكير... إلخ وعليه يمكن أن يعد المخ بدوره مشروعاً للعقل أي مشروعاً لإنجاز مجموعة من الوظائف من بينها «العملية الابتكارية». والتي قد يسميها البعض التفكير الابتكاري أو الإبداع أو الموهبة العقلية أو الفنية إلخ من مصطلحات تجرنا بعيداً عن الجوهر ونعيش متاهات البحث عن المعنى والتدقيق والتجزأة والتحليل ــ وكلها خصائص للفكر الوضعي ــ وبذا نبتعد عن المعنى أو المفهوم الشمولي أو الرؤية المنفتحة والمتجاوزة.

ربما كان من أبلغ وأصدق التعاريف للعملية الابتكارية هو ما طرحه أحد المربين حين قال: «الجامعات ليست مركزاً للتعامل مع الموجود، وإنما هي مركز للبحوث والتصور والذي ينقل الموجود إلى حالة أفضل».

والتعامل مع الموجود يعني عدم القدرة على تجاوز ما هو قائم أي عدم القدرة على تجاوز الواقع، بينما التعامل مع التصور يعني بالضرورة القدرة على تجاوز الواقع وإبراز علاقات جديدة وبمعنى آخر القدرة على التغيير. وقد يطلق البعض على هذه العملية العقلية أو المعرفية «التفكير المنطلق» أو «التفكير غير المكفوف» Divergent thinking or uninhibited thinking .

ويشيع في التراث السيكولوجي المعاصر العديد من التعاريف عن العملية الابتكارية لا تخرج في جوهرها عمّا سبق طرحه.

يقول أبراهام ماسلو Maslow A. (1959) العملية الابتكارية هي: «القدرة على التعبير عن الأفكار والحوافز دون كف أو خوف من تندر الآخرين».

وذكر إيريك فروم Fromm E. (1959) الابتكار هو «إنتاج شيء جديد يراه الآخرون أو يسمعون عنه».

ويعرض كارل روجز Rogers C. (1959) للعملية الابتكارية بوصفها: «ناتج جديد لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل وما يواجهه في بيئته».

ويشير موريس ستين، ميرMeer B., & Stein M. (1955) إلى العملية الابتكارية بوصفها: «عملية عقلية تتضمن معرفة بحقل المعلومات الأساسية في مجال ما».

إذا كان الإنسان بالميلاد محايداً (بافتراض سلامة تكوينه البيولوجي وفسيولوجيا هذا التكوين) يكون لأفراد الجنس البشري ـ الأصحاء ـ مخاخاً (جمع مخ) متشابهة، كما هو الحال في التشابه القائم بين مخاخ الكلاب ومخاخ الأبقار ومخاخ الفيلة.... على سبيل المثال لا الحصر.

ولكن الملاحظ أن بعض هذه المخاخ في الناس قادرة على الابتكار، بينما يفتقر البعض الآخر إلى ذلك والسؤال المثار هنا لماذا؟ عرفنا أن العقل هو نشاط المخ وأن هذا النشاط يمكن توظيفه أو يمكن برمجته... وعليه فالابتكار كعملية أو وظيفة للمخ أو نشاط للعقل... لا بد وأن تتم من خارج الفرد أي من خلال البرمجة Programming .

وعليه تكمن المقدرة في الابتكار لدى فرد ما أو جماعة ما أو دولة ما في مجموعة لا تحصى من عوامل ومثيرات خارج الفرد أو الجماعة أو الدولة، هذه المجموعة من العوامل والمثيرات يمكن تصنيفها إلى عوامل اقتصادية، سياسية، اجتماعية، ثقافية، تربوية... إلخ. وبالقدر الذي تستثمر فيه هذه المتغيرات بذكاء وبصر من جانب القيادات في كل مجال، بنفس هذا القدر تنمو لدى المتلقين والمتفاعلين العملية الابتكارية. والمربي في هذه الدراسة هو أي قيادة في المجال السياسي، العسكري، الاجتماعي، العلمي، التعليمي، الإعلامي، الفني... إلخ. وعليه يصبح إعداد هذه القيادات هي مربط الفرس في بناء العملية الابتكارية.

بيد أن المتابع لمسيرة العلوم بعامة والعلوم الاجتماعية والإنسانية بخاصة، يجد أنه تسير على وفق النموذج الفيزيائي الكلاسيكي (فيزياء نيوتن Newton) وقد يرجع السبب إلى أن علم الفيزياء كان من أقدم العلوم المعاصرة، وجاءت العلوم الاجتماعية والإنسانيات متأخرة عنه في تطورها ومناهج البحث فيها، وكي تتسم بالعملية في تفسيرها للظواهر والسلوك تبنت هذا النموذج الذي ظل مؤثراً في الفكر الإنساني زهاء ثلاثة قرون (17، 18، 19). والغريب في الموضوع أن هذا

النموذج الفيزيائي الكلاسيكي قد ولى زمانه في القرن العشرين عقب أبحاث هيزنبرج Heisenberg مؤسس «ميكانيا الكم» Quantum mechanics، وعقب أبحاث «اينشاين» Einstein مؤسس «النظرية النسبية» Relativity theory إلا أن تبعية معظم العلوم وبالتخصيص العلوم الاجتماعية والإنسانية لا زالت تسير على وفق نموذج الفيزياء الكلاسيكي لنيوتن.

يضاف إلى ذلك بروز «الوضعية المنطقية» Logical Positivism كفلسفة علمية خلال القرن التاسع عشر ولا زالت فاعلة ومؤثرة ليومنا هذا.

وتعد الفيزياء الكلاسيكية قاصرة عن تفسير الكثير من الظواهر الكونية إذ تتسم بمجموعة تصورات منها: الكون منظومة مغلقة Closed System، توجد مجموعة قوانين محددة يقينية تتحكم في هذا الكون، العلاقات بين المتغيرات في الكون قائمة على العملية... ويعد الإنسان على وفق هذا النموذج وتصوراته كائناً في آلة كونية كبرى يسير على وفق مجموعة من القوانين الثابتة الحتمية، وبالنتيجة يكون سلوك الإنسان محكوماً بدوره بمجموعة قوانين طبيعية يقينية علينا أن نكتشفها... ويتمثل ذلك بوضوح في المدارس السلوكية Behavioristic School القديمة والحديثة وهي مدارس لا زالت مسيطرة على فكر الكثيرين من العاملين في الميدان الاجتماعي النفسي التربوي.

يواكب ذلك سيطرة «الفكر الوضعي» بدوره على العاملين في نفس الميدان أو في الميادين الاجتماعية والإنسانيات كافة. وتعد النظرة الوضعية للإنسان كائناً راداً للفعل Reactive being وعليه يعد سلوك الإنسان - من وجهة نظر الوضعية - محكوماً من الخارج بضغوط أو مؤثرات ما أو محكوماً من الداخل بحفزات أو غرائز... وتعد الخبرات التجريبية (الإمبيريقية) Empirical وعمليات الترابط، والتكميم والتواتر، والمتوسطات، واليقين، والتحليل إلى عناصر أدق... إلى غير ذلك... تعد كلها أسساً مهمة في فهم وتفسير السلوك من وجهة نظر الوضعية وعليه تبتعد وجهة النظر هذه وتتجنب بحث المشكلات الاجتماعية والأيدولوجية، كما تبتعد عن التنظير.

وعليه تلتقي الفيزياء الكلاسيكية والوضعية المنطقية حول: الحركة الآلية، النظرة الذراتية Atomistic، التعميم في ضوء المنحنى النامـوسي Nomothetic، البحث عن القوانين المحددة الحتمية اليقينية، العملية (سبب ونتيجة)، عالم الثوابت.

وقد تمثلت معظم العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية الكثير من هذه التصورات في الوطن العربي، كما تمثلها كثير من العاملين في هذه الحقول، وبالنتيجة ابتعدوا عن التنظير والتغيير... وبالتالي عن «العملية الابتكارية».

وحيث نفكر في إعداد المربي ــ في كافة المجالات ــ على وفق ما هو شائع في علومنا الاجتماعية والإنسانية، أي نعد المربي في ضوء الفلسفة الوضعية بتصوراتها، وفي ضوء التفكير السلوكي المأخوذ عن الفيزياء الكلاسيكية، فإنما نحن نعد مربياً ورائياً يصلح للعمل في القرن التاسع عشر ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين. وهذا المربي يعجز عن تجاوز الواقع ومن ثم عن «الابتكار» ويريد المؤلف أن يقول هنا:

كيف يمكن أن تتجاوز العلوم بعامة والعلوم الاجتماعية والإنسانية بخاصة نموذج الفيزياء الكلاسيكية المتمثل في المدارس السلوكية، وكيف يمكن تجاوز الفكر الوضعي الذي يسير الكثير من العاملين في هذه الميادين؟

وبمعنى أكثر تحديداً كيف يمكن تجاوز تصورات سكنر Skinner وبرونر Bruner وبلوم Bloom، وبراميلد Brameld، وكونانت Conant ولجران Legran، وهيوز Huez وغيرهم من المسيطرين على الفكر الاجتماعي والنفسي والتربوي المعاصر؟

المنطلقات النظرية:

1- الكون منظومة مفتوحة لا متناهية Infinite open system :

يرفض العلم الحديث فكرة «المحدودية» و«اليقينية» ويطرح بدلهما «اللامحدودية» و«الاحتمالية» وقد أثبتت ذلك ميكانيكا الكم والنظرية النسبية. ويتبع هذا رفض العملية الآلية الميكانية ونطرح بدلاً عنها «الغائبة والقصدية». يقود هذا التصور العلمي المعاصر إلى عدم الالتزام بصيغ المفاهيم المجردة على أساس تخيلي آلي

(ميكانيكي) كما لا يستلزم أن تكون النظرة للأمور كمية والبديل النظـرة التفاعليـة بين الإنسان والواقع كما يدركه.

2- الفهم الظاهرياتي (الفينومونولوجي) Phenomenology :

يعد هذا النوع من الفهم المدخل الطبيعـي لتفسـير أو تـأويل سـلوك المـدرك للظاهرة. يقول «نورثروب» Northrup (1958): «العلم لا يعطي وصفاً موضوعيـاً تماماً كما هو موجود في الطبيعة، ما دام هناك الملاحـظ أو الراصـد، وتـزداد عمليـة التداخل هذه حين يلاحظ الإنسان أفراداً آخرين». ويعني هـذا أن مـا ندركـه ليـس الظاهرة كما هي موضوعية تماماً، ولكن يتم إدراكنا للظاهرة في تفاعلها مع أسلوب تناولها من جانبنا، وعليه تعد ظاهرة الإدراك عملية انتقائية بالضرورة لأنها محكومـة بخبرات الفرد الذاتية. والذاتية المرفوضة هي ذاتية الباحث الوضعي فكراً لأنها ذاتية منغلقة على افتراضات سابقة قوامها اليقين والثبات... والذاتية المقبولـة هـي ذاتيـة الباحث الفينومونولوجي فكراً لأنها ذاتية منفتحة علـى افتراضـات قوامـها الشـك والتغير والنمو، وتكثر بين الباحثين الفينومونولوجيين مصطلحات مثل: الصيرورة، الابتكار، المعنى، القصدية، الغائبة... وغير ذلك من مصطلحات ترقى بالإنسان عن مستوى المملكة الحيوانية وعن مستوى الآلة.

3- الإنسان الكلي أكبر من مجموع أجزائه The holistic human is more than its parts :

ينبغي أن ينظر للإنسان بوصفه كلاً موحداً لا يمكن تقسـيمه إلى بـدن وعقـل وعواطف وغرائز ومشاعر ودوافع... إلخ لأن تقسيم الإنسان إلى مجموعـة وظـائف أو عمليات تبتعد بنا تماماً عن دراسة علم النفـس بمفهومـه الإنسـاني humanistic psychology وتقترب بنا من دراسة علم وظـائف الأعضـاء physiology الإنسـان كل whole مشتبك في موقف situation وهذا الموقف ليس حقيقياً موضوعيـاً تمامـاً أو يقينياً objective situation ولكنـه في حقيقـة أمـره موقـف مـدرك perceptive situation وقد تتعدد إدراكات الناس إزاء نفس المدرك Percept .

4- الإنسان الفرد ظاهرة متفردة

The individual human being is a unique phenomenon:

يشترك أفراد الجنس البشري في عدد الكروموزومات في الخلايا (23 زوج)، كما يشتركون في المكونات العضوية (الجبلية) كافة، ويشتركون أيضاً في وظائف تلك المكونات... أي يشتركون في البناء stricture وفي الوظائف functions بيد أنه خلال رحلة الحياة (مراحل النمو) يصبح الفرد فريداً مختلفاً عن غيره، وبمعنى آخر لا توجد صور كربونية بين بني البشر... وعليه تصبح مقارنة فرد بآخر غير ذي فائدة إلا إذا كنا بصدد عملية «انتقاء» لسبب أو لآخر... ولذلك ينبغي النظر إلى أي فرد بوصفه منظومة مفتوحة open system تشترك مع منظومات أفراد آخرين وتتباين معهم في الوقت نفسه.

ويقود هذا التصور إلى عدم اتباع المنحنى الناموسي nomothetic المسيطر في مجال القياس النفسي Psychometry والذي يرتكز على مفاهيم التواتر والمتوسطات والانحراف المعياري والتوزيع الاعتدالي... إلخ من مفاهيم لا تفيد في فهم الإنسان كعملية Process ويصبح المنحنى المتفرد Idiographic الأصلح في فهم الإنسان ويشيع استخدام هذا المنحنى في مجال القياس التربوي (الأديومتري) Edumetry والذي يرتكز على مفاهيم معدل النمو، القرب أو البعد عن الهدف المطلوب الوصول إليه، إتقان التعلم ويعد المرجع هنا (محكي المرجع) Criterion referenced بينما يكون المرجع في القياس النفسي معياري (معياري المرجع) Norm referenced.

5- الإنسان وجود إيجابي وتصاعد النشاط

The human being is positive & proactive:

تتطلب «أنسنة» العلوم الاجتماعية والإنسانية تبني مفهوم الإنسان الفاعل، الغائي، القصدي، الإيجابي النشط، البحث عن المعنى والواجب... ويشير «جوردن أولبرت» .Allport G (1961) في كتابه «النمط ـــ النموذج ـــ والنمو في علم

النفس» Pattern and growth in Psychology إلى أن المصطلحات المسيطرة في علم النفس ــ في ضوء سيطرة الفكر الوضعي ــ هي: الفعل المنعكس reflex action، رد الفعل reaction، الاستجابة response، الاستدعاء retention، وتشيع هذه المصطلحات بدرجة تفوق شيوع مصطلحات مثل النشاط المتصاعد Proactive التقدم Proceed، البرمجة Programming، التعميل (التشغيل) Processing والمعروف أن المصطلحات البادئة بـ Pro تفيد التقدم والسبق والمستقبل والقصد.. إلخ. بينما تشير المصطلحات البادئة بــ Re إلى التكرار والسلبية والتراجع والخضوع... إلخ وهي ملاحظة ذكية طرحها عالم إنساني مشهور في علم النفس. فالوضعيون ينظرون للإنسان بوصفه إنساناً راداً للفعل سلبياً negative reactive ويشترك معهم السلوكيون، وبمعنى آخر فإن النظرة السائدة والمسيطرة آنياً هي أن أداء الفرد محكوم بمتغيرات خارجة عنه... أي أن تحركاته محتومة كالآلة والحيوانات الأولية، ويكاد ينصب الاهتمام على ردود الأفعال بدلاً من الأفعال، كما توجد القوانين الحتمية التي تحدد بدورها ردود الفعل في ضوء المتغيرات، ويشير «أولبورت» في كتاب آخر بعنوان «الصيرورة» becoming (1955) إلى أن العلوم السلوكية لا تعطي صورة عن الإنسان القادر على خلق الديمقراطية أو العيش في ظلها.

6- تعدد أبعاد الرؤى Multi–dimensional views :

مع الانفجار المعرفي المتسارع زادت التخصصات وأصبح موجوداً ما يعرف بمصطلح «تكثر العلوم» Pluralism of Sciences وقد أدى هذا في حالات كثيرة إلى انكفاء المتخصص على تخصصه وأصبح لا يرى شيئاً غيره، وبذا يفتقر إلى الرؤية الشاملة، وحين يريد فهم أو تأويل ظاهرة ما، فإنه يلجأ فقط إلى رؤيته التخصصية، وبذا يتحول تخصصه إلى «أيديولوجيا» فعالم النفس يحول علم النفس Psychology إلى «سيكلوجيا» Psychologism وعالم الاجتماع المنكفيء على تخصصه يحول علم الاجتماع Sociology إلى «سوسيولوجيا» Sociologism وكذا العالم البيولوجي إذ يحول علم البيولوجي Biology إلى «بيولوجيا» Biologism... إلخ وهكذا يعجز المتخصص

المنكفيء على تخصصه عن فهم وتأويل الظواهر ويطلق على هذا الوضع «التشويه المهني» Professional deformation .

ولتجاوز هذا الوضع لا بد من تبني منهج متعدد الأبعاد أو الرؤى بحيث تعالج الظواهر والمشكلات والقضايا في أكثر من بعد وفي أكثر من تخصص بطريقة متكاملة، وإذ إن المعرفة وحدة تتسم بالشمولية totality من ثم فقد برز مفهوم العلوم البينية (المتداخلة) Interdisciplinary بحيث تتكامل تعدد الرؤى ولا تتناحر التخصصات، ويؤدى ذلك إلى فهم أعمق وتأويل أدق.

أسس العملية الابتكارية ودورها في إعداد المربي:

أسس خاصة بالإعداد العلمي:

يغلب على الإعداد العلمي للمربي ـ على وفق أي مجال ـ الجانب التلقيني (اللفظي) وقد تختلف درجة شيوع هذه التربية اللفظية Verbal education من كلية لأخرى ومن معهد لآخر سواء كانت كليات أو معاهد في العلوم الطبيعية أو البيولوجية أو الاجتماعية أو الإنسانية... ولكن يظل التلقين ـ نظام المحاضرة ـ هو العنصر السائد بدرجة قلت أم كثرت هنا أو هناك في أرجاء الوطن العربي.

وعادة ما تتكون المقررات (المناهج) من التراث السلفي للبشرية ومن العلوم الحديثة الوافدة إلينا من الغرب الأوروبي والأمريكي في الأغلب.

وجرت العادة على استظهار هذه المواد التعليمية من جانب المتلقى والذي سيصبح مربياً يوماً ما Prospective educator، كما جرت العادة أيضاً على استظهار ما هو مدون في الكتب التي تعالج عادة هذه المواد التعليمية، ثم وفي نهاية العام الدراسي تتم عملية الامتحان التي تركز بدورها على مجموعة أسئلة تقيس ما تم استظهاره من جانب المتلقين، وكلما زادت حصيلة المتلقي من المواد المحفوظة كلما زاد رصيده من الدرجات حتى يقترب معدله من النهاية العظمى، وينتقل المتعلم من صف أدنى لصف أرقى حتى ينهى مرحلة الإعداد ليصبح مربياً في مجال التعليم، في المجال

الإعلامي، في المجال الاقتصادي، التجاري،.. إلخ أي في كل من المجالين الكبيرين في أي دولة وهما المجال الإنتاجي والمجال الخدمي...

عادة ما تتلاشى أشلاء المعارف والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي تم حفظها واسترجاعها في أوراق الإجابة بعد فترة طالت أم قصرت عن طريق النسيان يعده نقيضاً للتذكر.

والواقع أن هذا النوع من الإعداد لا يصلح لبناء العملية الابتكارية لدى المتعلم لأن هذا الأسلوب في الإعداد يفتقر إلى المنهج الذي عن طريقه توصل الباحث أو العالم أو المفكر إلى هذه المواضيع سواء كانت حقائقا، مفاهيما، قوانينا، نظريات... إلخ فهو أي المنهج بالضرورة غائب عن كل من الملقن والمتلقي.

كما لا يصلح النمط السائد في عملية التقويم آنياً لأنه بدوره لا يقيس إلا ما تم استظهاره، ويفتقر إلى أعمال الفكر ليربط المتعلم ويوظف ما سبق وخبره وما سبق وقام بتخزينه من معلومات وتصورات حتى يستخرج من كل ذلك علاقات جديدة ومتعلقات مستنتجة غير وارده أصلاً في مفردات المنهج أو المقرر الدراسي... وهذا هو الطريق إلى نشوء العملية الإبتكارية فالمستقبل يحمل بين جنباته أنواعاً مختلفة من القضايا والمشكلات، بعضها يمكن تلمسه الآن والبعض الآخر يمكن التنبؤ به وبعض ثالث لازال في عالم الغيب...

من المشكلات المحسوسة في المستقبل القريب ــ على سبيل المثال لا الحصر الزيادة السكانية، نقص المصادر الطبيعية (المعادن، الطاقة، الغذاء...) التلوث البيئي بفروعه المختلفة بما يتضمنه من ضوضاء، التطور التكنولوجي المذهل، استخدام الآلات التعليمية والحاسوب Computer في عملية التعليم، استخدام الروبوت Robot في المصانع والإدارة، استخدام بنوك المعلومات والأقمار الصناعية، زيادة الأتمتة (التسيير الذاتي) automation... إلخ من معطيات مستقبلية.

ولسنا بحاجة لنؤكد أن نمط الإعداد العلمي القائم حالياً يمكن متعاطيه من التوافق بنجاح مع عالم الغد...

والواجب أن يراعى في الإعداد العلمي في كافة المؤسسات التعليمية والتربوية والركائز التالية وهي مستخلصة من التغيرات المستقبلية ومن المنطلقات النظرية. وفيما يأتي بعض من هذه المرتكزات أو الركائز:

1 ـ لا محدودية المعرفة بدلاً من محدوديتها.

2 ـ اللايقين بدلاً من اليقين.

3 ـ وحدة المعرفة بدلاً من تجزئتها.

4 ـ تنمية التفكير بدلاً من تنمية الذاكرة.

5 ـ التعامل مع التصورات بدلاً من التعامل مع ما هو قائم.

6 ـ الحوار أثناء التعليم بدلاً من التلقين.

7 ـ العمل مع المتعلم بدلاً من العلم من أجل المتعلم.

8 ـ لغة السياقات بدلاً من لغة الفئات.

9 ـ الفكر المنظومي «الشبكي» بدلاً من الفكر الخطي (مرسل ومستقبل).

10ـ الشمولية «الكلية» بدلاً من الاختزالية «الذراتية».

والمتصور أن يؤدي أتباع العشر نقاط السابقة أثناء عملية التعليم ـ إزاء كل مقرر دراسي ـ إلى الطريق السليم لبناء منهج فكر لدى المتعلم (القيادة التربوية المستقبلية) يتجاوز من خلاله الحفظ (الاستظهار) بتنمية الذاكرة الصماء rote memoryإلى التفكير الناقد والرؤية الشاملة وبناء التصورات واستنتاج العلاقات واستخراج المتعلقات ـ وكلها لبنات في بناء العملية الابتكارية ـ وبدا يتسلح المتعلم بالمنهج أكثر من تشبثه بالمعارف والقوانين والنظريات... ويمكنه هذا المنهج من مواجهة مشكلات جديدة ومعارف مستحدثة ما دام قد تمكن من اكتساب مهارة تناول ما هو معروف وما هو مستنجد وما هو متصور.

ولا بد من أن يواكب ذلك عملية تقويم غير التقليدية بحيث تقيس الأسئلة المطروحة ـ في كل مقرر دراسي ـ ما وراء المقرر بمفرداته، وبمعنى آخر تقيس عملية التقويم إمكانية المتعلم في توظيف ما سبق وخبره، والكيفية التي تم بها الوصول إلى هذه

المعرفة المصاغة في مفاهيم أو معادلات أو نظريات إلخ... كما ينبغي أن تقيس عملية التقويم إمكانية المتعلم في طرح تصورات جديدة وإلى أي حد يستطيع أن يربط معارفه السابقة بمعارف هذا المقرر أو ذلك بحيث يتم التواصل داخل سياقات تؤدى مع الوقت ومع الاستمرارية إلى بناء عقل منفتح مفكر يستطيع أن يقدم عطاءات مستمرة donner بدلاً من بناء عقل منغلق حافظ لا يستطيع إلا الاستقبال ثم الاستدعاء. وإذا ما تكون المربي ـ أثناء إعداده ـ بهذا الأسلوب فإنه سوف يسهم بدوره ومن موقعه ـ في خريطة القيادات التربوية ـ من توجيه عملية التعليم بحيث يكتسب منها المتعلمون هذا المنهج الذي سبق أن اكتسبه المربون العاملون معهم، وبذلك تتواصل وضع لبناء العملية الابتكارية.

الأسس الخاصة بالإعداد الثقافي العام:

إذا كان محتوى الإعداد العلمي للمربي يتمحور حول المقررات الدراسية التي عليه أن يستغرقها خلال رحلة إعداده وعلى وفق نوع التعليم الذي ينخرط فيه (علوم طبيعية، بيولوجية، اجتماعية، إنسانية...إلخ) فإن محتوى الإعداد الثقافي العام يتمحور بدوره حول صرح المعرفة الذي يميز المربي المثقف عن وصيفة المربي التكنوقراط... المربي التكنوقراط هو الشخص الملم بالمهارات اللازمة العلمية والعملية التي تجعله متميزاً في مجاله والمتابع للمستحدثات innovations في نفس التخصص. ويستطيع التكنوقراط نقل المعرفة وتوظيفها وتأدية المهام الموكولة إليه بكفاءة. ويتمثل ذلك في المدرس المتمكن من مادته، والطبيب المتخصص والمتميز في مهاراته والمهندس المتبحر في تصميماته وتنفيذها... إلخ ولكن عادة ما يفتقر التكنوقراط إلى معرفة الكثير خارج نطاق تخصصه، كما يفتقر إلى اتخاذ موقف إزاء القضايا والمشكلات العامة لقلة وعيه بها، وعليه لا يصلح أن يكون مربياً بالمفهوم الشامل والمتبحر للدور الموكول إليه، ولكنه يصلح فقط تنمية المهارات وإكساب المعارف المجردة. وليس هكذا شأن المربي المثقف الذي يتسم بالنظرة الشمولية والذي يكون قد تكون لديه رصيد متميز من المعرفة والخبرات والمهارات خارج نطاق تخصصه، وبمعنى آخر يضيف إلى تخصصه المتقن أرصدة أخرى من المعرفة

والمهارات والاتجاهات والقيم في حقول متعــددة ومتكاملــة... وتكـون لديـه رؤيـة واضحة إزاء القضايا والمشكلات المحلية والقومية والعالمية، كمـا يكـون لـه موقـف مبدئي منها. ويعني هذا في المقـام الأول أن يكـون مسيسـاً، أي أن يكـون لـه رؤيـة أيديولوجية اكتسبها عبر رحلة إعداده.

ويمكن تلخيص بعض أسس الإعداد الثقافي العام فيما يأتي:

1 ــ الإلمام الواعي بتاريخ أمته العربية وحضارتها والتحديات التي تواجهها.

2 ــ الإلمام الواعي بالنظم السياسية المتباينة في العالم واتخاذ موقف منها.

3 ــ الانتماء العميق الراسخ بالمجتمع العربي الذي ينخرط فيه والالتزام بقيمه.

4 ــ الإلمام الواعي بالحركات الأدبية والفنية ومدارسها المختلفة.

5 ــ إجادة لغة عالمية بالإضافة لإجادته لغته العربية.

6 ــ التسلح بالوعي الديني دون تعصب وتمثل القيم الروحية والالتزام بها.

7 ــ الوعي بالتراث العربي ورواده من الفلاسفة والعلماء المفكرين والأدباء.

8 ــ تمثل الثقافة العربية بعمومياتها وخصوصياتها.

9ــ التسلح بالمنهج العلمي عند تناول القضايا كافة على وفق سياقاتها.

والمتصور أن يؤدي تمثـل النقـاط العشـر السـابقة بنـاء المربـي المثقـف الـذي يستطيع من خلاله تعامله مع رواده ومريديه ومن خلال عطائه المستمر النظمــي أو غير النظمي أن ينتقل التراث الثقافي لوطنه ــ بعد غربلته ــ من كـل مـا يـؤدي إلى الضعف أو التخلف في مراحل سابقة، مـع تطعيـم ذلـك بكـل مـا هـو مسـتحدث إنسانياً وحضارياً في ظل التفجر المعرفي الهائل وتقنياته المتعددة.

ويعد المربي المثقف في هذه الحالة مصدراً حياً متدفقاً بالمعرفة الحيــة المتجـددة أثناء عمله في المؤسسات الإنتاجية والخدمية، وعلى الأخص في مجال التربية النظامية كما تتمثل في المدارس كافة وفي المعاهد والجامعات، وفي مجال التربية غــير النظاميـة كما تتمثـل في التعليـم المـوازى كتعليـم الكبـار ومحـو الأمـيـة... وفي مجـال التربيـة

اللانظامية كما تتمثل في وسائل الاتصال الجماهيري كالإعلام بأجهزته من تلفاز إلى سينما إلى مسرح... إلخ من مجالات.

وكثيراً ما يتطابق المتلقي مع مصدر الرسالة التعليمية أو الإعلامية فيمتص منه اتجاهاته وقيمه وممارساته بل وفكره إذا كان النموذج أو القدرة محبوباً ومقنعاً، وهو ما يعرف بالتعليم بالنمذجة أو التعلم المصاحبModelling by instraction or concomitant learning .

ويسهم تمثل هذه المرتكزات في عمل المخ أو تشغيله processing لدى كل من المربي المثقف والمتلقي خصوصاً إذا ما تم التعامل بالتفاعل إذ يستفاد من التغذية الراجعة (المرتدة) feedback ويسري هذا في بناء العملية الابتكارية لدى كل منهما.

وكي تتحقق هذه الأسس أتصور ضرورة أن تضاف إلى مناهجنا التعليمية كافة في المدارس والمعاهد والجامعات ــ وبالقدر المناسب لكل شريحة أو مستوى ــ هذه الأسس وهي:

1 ــ حركة التاريخ مع التركيز على تاريخ أمة العرب وحضارتها.

2 ــ التقنيات التعليمية المستحدثة وبالأخص الحاسوب.

3 ــ نظرية المعلومات Information theory .

4 ــ نظرية الاتصال Communication theory .

5 ــ النظم السياسية مع التركيز على الفكر العربي بشكل عام.

6 ــ التيارات السائدة في الحركة الأدبية والفنية وكذا في المسرح والسينما.

7 ــ التحديات التي تواجه أمة العرب كما تتمثل في الإمبريالية، الصهيونية، الشعوبية.

8 ــ البيئة والمحافظة على مصادرها، التلوث Pollution أنواعه وطرائق مواجهته.

وليس ضرورياً أن يتم الإلمام الواعي بهذه المقررات من خلال التعليم النمطي السائد (تلقين حصص أو محاضرات) ولكن يمكن صياغة بعض المقررات من خلال أفلام أو تمثيليات أو ورش عمل أو برامج مبثوثة عن طريق الإذاعة

المرئية أو المسموعة إلى غير ذلك من صيغ تتطلب القناعة أولاً ثم البدء في التخطيط لها والتنفيذ الفاعل.

أسس خاصة بالإعداد التربوي:

لكل مهنة قواعد وأصول وفنيات (تكنيكات) خاصة بها، وبالقدر الذي تتوافر فيه هذه القواعد والأصول والفنيات، بنفس هذا القدر يكون النجاح وتحقيق الأهداف المرتقبة... ينسحب هذا الكلام على المهن كافة ومن بينها مهنة المربي. الآباء، المعلمون، المدرسون، الموجهون، المرشدون، الرواد، الإعلاميون، السياسيون، الممثلون... وفي كلمة واحدة كل من له تأثير مباشر أو غير مباشر على الناس صحيح قد تتباين طرائق الإعداد في هذا الجانب كما قد تتباين مستويات الإعداد في هذا الجانب كما قد تتباين مستويات الإعداد على وفق الشريحة التي ينخرط فيها المربي ولكن تظل المقولة الآتية أساس هام وهي:

«أن تعرف هذا شيء وأن تنقل ما تعرف هذا شيء آخر»

"To know is one thing, to convey what you know is another thing"

وعليه يعد الإعداد التربوي بمثابة عملية توظيف وتطويع لكل من الإعداد العلمي والإعداد الثقافي العام في حقل بناء المربي، وبمعنى آخر يمكن وصف الإعداد التربوي بأنه مجموع الإجراءات التربوية والنفسية التي تساعد في تحقيق الأهداف من عملية إعداد المربي ــ على وفق مجاله ــ حتى يتمكن إذا ما تم إعداده من أداء الدور أو الأدوار الموكولة إليه بحكم مهنته.

فإذا كان المطلوب من المربي بوصفه مدرساً في المرحلة الثانوية أن يوجه تلاميذه من الناحيتين النفسية والاجتماعية، فلا بد من أن يعرف خصائص هؤلاء التلاميذ ومطالب النمو لديهم في هذه المرحلة العمرية developmental tasks، ويتطلب هذا دراسة متعمقة في بناء الإنسان ومراحل نموه في النواحي الجسمية والفسيولوجية والعقلية والنفسية والاجتماعية في ظل الثقافة التي ينخرط فيها هؤلاء التلاميذ ثم ما هي المشكلات الأكثر شيوعاً لدى هذا القطاع من التلاميذ في ظل

هذه الثقافة وفي ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشون فيها... على سبيل المثال.

وإذا كان المطلوب من المربي بوصفه إعلامياً أن ينقل التراث الثقافي لجماهير المتلقين لرسالته الإعلامية ـ على سبيل المثال أيضاً ـ فلا بد له ن يفهم ويعي التراث الثقافي العربي، أصوله ومكوناته، والجوانب المشرقة فيه ورواده في الفكر والفلسفة والعلم والفن، كما لابد له أن يفهم سيكولوجية شرائح المتلقين لرسالته «مثقفين، متعلمين، أميين، شباب، أطفال، ربات بيوت... إلخ».

وإذا كان المطلوب من المربي بوصفه مرشداً نفسياً يعمل في مدرسة أو عيادة عامة في وزارة الصحة أو وزارة التعليم، فلا بد له من فهم أنواع الاضطرابات في السلوك وذلك في ضوء فهمه للشخصية بين السواء والمرض، كما لابد وأن يفهم أنواع السلوك المتوافق وغير المتوافق، وأشكال الاضطرابات النفسية (العصاب) والاضطرابات العقلية (الذهان)...

وإذا كان المطلوب من المربي بوصفه مدرسا جامعياً أن يوجه عملية تعلم طلابه في الكلية أو المعهد المتوسطة، فلا بد له من أن يعرف بعمق كيف تتم عملية التعلم بوصفها إجراءاً مقصوداً لتغيير السلوك، كما لابد وأن يعرف الرؤى المتباينة للمنظرين إزاء قوانين التعلم ونظرياته، وإذ أن التعلم في جانب الحقائق يختلف عنه في جانب المفاهيم أو المبادئ... وذلك يختلف عن تعلم أو اكتساب الاتجاهات أو القيم كما يختلف كل ذلك عن تعلم أو اكتساب المهارات العقلية والعملية...

وعليه تتحدد المطالب في الإعداد في ضوء الأدوار الموكولة للمربي على وفق طبيعة عمله. ومن ثم تصبح دراسة علم النفس بفروعه وتطبيقاته، كذلك علم الاجتماع، وعلم الاتصال وغيرها من العلوم من الأهمية بمكان في إعداد المربي، إذ تسهم بجانب إعداده العلمي وإعداده الثقافي العام في بناء شخصية المربي القادر على أداء الأدوار المطلوب منه أداؤها من خلال عمله ووسائطه داخل مجتمعه العربي.

ويمكن أن نلخص بعض الأسس المهمة في إعداد الجانب التربوي كما يأتي:

1 ـ الإلمام بعمق بطبيعة المرحلة التي يتعامل معها المربي (طفولة مبكرة، طفولة

متأخرة، مراهقة، شباب، مكتملي النضج، شيوخ من كلا الجنسين)، كذلك (نوع الشريحة من حيث التعليم السابق، نوع المهن، درجة التحضر، إذ أن لكل شريحة سيكولوجية خاصة بها...).

2 ـ الإلمام العميق بطرائق ونظريات وأساليب نقل المعرفة بصورها المختلفة.

3 ـ تفهم المنظومة السيكولوجية للإنسان وكذا المنظومتان الثقافية والاجتماعية بفروعها في مجتمعه.

4 ـ التمرس على طرائق التقويم في شمولها وتنوعها وموضوعيتها.

5 ـ فهم خصائص القياس الأديومتري يعد أداة مهمة في القياس.

6 ـ تمثل الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع العربي عامة والمجتمع العراقي بخاصة.

7 ـ الإلمام بالتقنيات المعاصرة وطرائق تشغليها بما فيها الحاسوب.

8 ـ التدرب على التدريس المصغر micro-teaching وممارسته مع الآخرين.

9 ـ فهم وتطبيق أساليب ونظريات وفنيات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

10ـ استيعاب وتنفيذ طرائق تفريد التعليم وبرمجة المواد التعليمية في ضوء مبررات التعليم الذاتي.

والمتصور أن تمثل هذه المرتكزات العشرة يؤدي إلى إعداد مربي قادر على التعامل بكفاءة مع المتلقين لبرامجه ومفرداته، فقد أصبح الآن متمكناً من مادته العلمية وطرائق التعامل معها وبها، مثقفاً واعياً بالقطاع الذي يعمل فيه أو دارسا لسيكولوجية أفراده، حاساً بمشكلاتهم وحاجاتهم ومطالبهم وقادراً على مواجهتها بذكاء وبصر...

المربي المتمثل لهذه الأسس يعد مهندساً اجتماعياً Social engineer وفق هذه الأسس نتصور بعض المقررات التي نرى أهميتها في تحقيق هذا من الإعداد...

ـ نظريات التعلم الاجتماعيSocial learning theories بما تضمنه من مفاهيم النمذجة Simulation modelling وتجارب كل من باندورا Bandura وروترRotter.

ـ نظرية العزو Attribution theory بما تتضمنه من مفاهيم (مواضيع الضبط Locus of control) وتجارب كيلي Kelly .

ـ «أنسنة علم النفس» بحيث تختزل الكثير من المواضيع كنماذج الآلة ونماذج الفئران كما تطرحه كل من المدارس السلوكية والفلسفة الوضعية المنطقية.

ـ وتستبدل بعض المواضيع بمواضيع تتناول المفاهيم التي يطرحها أعلام علم النفس الإنساني إبارهام ماسلو .Maslow A وجوردن اولبورت .Allport G رووللرماى Rollo May اريك فروم .Fromm E وفكتور فرانكل و .Frankl v، وكارل روجرز.Rogers C وغيرهم.

ـ «تحليل المنظومات» System analysis يصاغ هذا المقرر بهدف تنمية الفكر المنظومي لدى المتعلم بحيث يكتسب الفهم لشبكة العلاقات إزاء أي ظاهرة بدلاً من الفهم الخطي linear الذي يعجز عن الفهم والتفسير يواكب ذلك علم تفسير عمل المنظومات Cybernetics (السيبرنية).

ـ «فلسفة التربية» يتضمن هذا المقرر الفلسفات الكلاسيكية والمعاصرة من وجهة نظر نقدية وتبني فلسفة عربية كاملة.

تختلف طرائق نقل هذه المقررات إلى المتلقين على وفق مرحلة إعداد المربي.

والمطلوب تنمية بعض هذه الخصائص أو السمات وتطويرها، واختزال نقيضها، وبمعنى آخر المطلوب تنمية سمات مرغوبة واتجاهات سليمة وقيم دافعة للتقدم، وكل ذلك يقرب الشخص من حالة السواء والصحة النفسية، ويتحقق له الإشباع الصحي، ويبعد، عن المرض واعتلال الصحة النفسية وتقليل إحباطاته.

هذا هو المقصود بالدقة في الإعداد الشخصي والاجتماعي، أي صهر الطلاب في بوتقة الجامعة لترسيخ الإيجابيات وأبعاد السلبيات ويمكن أن تكون مرتكزات الإعداد في هذا الجانب كما يأتي:

1- التوجيه التربوي educational guidance والإرشاد النفسي Psychological councelling الجاد والفاعل ـ وليس الشكلي ـ من جانب المدرسين خلال فترة الإعداد.

2 ــ إنشاء «عيادة» Clinic نفسية معدة ببعض بطاريات الاختبارات والمقاييس الإسقاطي منها وغير الإسقاطي يقوم عليها بعض المختصين في علم النفس بعامة وعلم النفس الإكلينيكي بخاصة.

3 ــ إنشاء مكتب للخدمة الاجتماعية لديه بطاقة تراكمية Collective record لكل طالب وطالبة، وتكون للمكتب إمكانات الاتصال بأسر الطلاب وبالمؤسسات الاجتماعية والتربوية الأخرى.

4 ــ أنسنة العلاقات الإدارية.

5 ــ وضع مخطط ملزم لبرنامج رحلات علمية وترفيهية ينخرط فيها كل الطلبة مع المدرسين على مدار فترة إعدادهم بحيث تزول مشاعر التعالي من الجانب التدريسي ومشاعر الرهبة من جانب الطالب.

6 ــ تنشيط مباريات رياضية وثقافية وفنية ومهارية بين الشعوب المختلفة وبين المدرسين والطلبة من خلال إنشاء ملاعب داخلية (جمنيزيوم) واستحداث بعض الألعاب الجديدة.

7 ــ إثراء الكافيتريا والمطعم وتوسيعه بحيث يجذب أعداداً كبيرة تعقد فيه حلقات مناقشة ــ غير رسمية ــ لمواضيع وقضايا جدلية، يقدم فيها بحرية تامة كل من يريد آراؤه وتصوراته واستنتاجاته دون رهبة أو خجل.

8 ــ إثراء المكتبة بالجديد والمستحدث في المجالات كافة خصوصاً الدوريات العلمية والأدبية والفنية والثقافية العامة وكذا الموسوعات المختلفة ويعد نشاط الطلبة ضمن مسوغات التقويم لهم.

9 ــ تنشيط الهوايات بين الطلبة والطالبات (وإنشاء جماعات للتمثيل، الموسيقا، الرسم، الصحافة، الغناء، الشعر، القصة... إلخ).

وفي رأي المؤلف أن تكامل الإعداد الشخصي والاجتماعي بالإضافة إلى مجالات الإعداد الأخرى كفيل ببناء المربي المنفتح المفكر القادر على تجاوز واقعه، والقادر على التعامل مع العياني والمجرد والذي يستطيع إدراك التناقضات في الأقوال والأفعال، والذي تكون لديه حاسة النقد قد تبلورت وأصبح جاهزاً

للابتكار في معاملاته كافة، فقد تيسر له الانفتاح العقلي وتجاوز ما هو موجود، وأصبح قادراً على إدراك واكتشاف علاقات جديدة ومن ثم إبراز ما هو جديد وأصيل.

وماذا بعد؟

الماضي ليس حاضراً ولّى كما أن المستقبل ليس بحاضر آت. صحيح للماضي والحاضر والمستقبل سياق زمني وتربطهم علاقات عضوية متبادلة، ولكن صحيح أيضاً أن لكل حقبة زمنية خصائص متفردة، وبمعنى آخر لكل حقبة زمنية ملامح مشتركة مع ما سبقها ومع ما سوف يلحقها، ومع هذا تظل الملامح الفريدة أو الخصائص المميزة تشير إلى حقبة زمنية ما تتباين مع الخصائص المميزة لحقبة زمنية أخرى.

وأتصور أنه في حقبة زمنية آتية وقريبة لن يوجد مكان للعقل الحافظ، وستنقرض قبائل ومجتمعات لم تستطع تصور المستقبل المتسارع بمطالبه القادمة، والتي لن يقوى على مواجهتها ذوو العقول المبتكرة التي تستطيع استيعاب التغير وتستطيع تجاوز الموجود إلى التصور... وستعاني شعوب أخرى من مجاعات وأمراض وجهل وفقر بسبب عجزها عن بناء عقول مبتكرة، وسترتع شعوب كثيرة في ثراء فائض بسبب إمكانات عقول أبنائها المبتكرة، ليس هذا خيالاً وإنما بإداراته تراها إذا نظرت ببصر حولك في الشمال والجنوب، في الشرق والغرب، فالإعداد الذي يسهم في بناء عقول مبتكرة يواكبه بالضرورة الغنى والجاه والقوة والمقدرة في استيعاب التغيير، والإعداد الذي يسهم في بناء العقول النمطية الحافظة يواكبه بالضرورة أيضاً الفقر والتخلف والضعف والعجز عن استيعاب التغير.

ويعد هذه المسيرة في استجلاء الأسس التي تسهم في العملية الابتكارية أثناء إعداد المربي في كل جوانب إعداده، لابد من الإشارة إلى أن عملية تغيير ما هو قائم ليست بالسهولة التي نكتب بها ــ مع ضرورتها ــ فدائماً ما نجد المتقاعس، والمتشائم، وغير الراغب والعاجز عن التغيير... إلخ من أنماط بشرية تجتر الحاضر بمعطياته ولا تتجاوزه... ولكن من الصحيح أيضاً وجود المقدام والشجاع والمغير، رائدنا في ذلك

تراثنا العربي القديم والمعاصر، فالانقلاب على الذات وعلى الواقع هو هدف قومي عربي أصيل، وهو هدف استراتيجي عراقي بخاصة...

وإذ إن العالم يسير بخطوات متسارعة نحو التقدم، وإذ إن الهوة تتسع باستمرار بين التقدم والتخلف، بين الغنى والفقر، بين الإنسان الإيجابي الفعال وبين الإنسان السلبي المتقاعس... لا بد لنا يا أمة العرب، وقد استيقظنا بعد فترات طويلة من التخلف والانحطاط، وقد أدركنا بوعي ما قاد إليه التناحر بين الأقطار، وما أدى إليه التفتت والتجزئة من خدمات لأعداء العروبة، فعالم اليوم لن يترك فرصة للأقطار الشظايا ولن يحترم إلا الكيانات الكبيرة القادرة والفاعلة، وأظن أن الطريق قد بات أمامنا واضحة معالمه.

الذكاء والقدرات العقلية Intelligence and mental abilities

القسم الأول: الذكاء Intelligence :

لم يشغل علماء النفس بشيء منذ مطلع القرن الحالي وحتى هذا اليوم بشيء أكثر مما شغلهم موضوع الذكاء واختباراته خاصة لعدة أسباب وهي:

1 ــ إن الحديث يتناول موضوعاً علمياً ليس به وجود مادي بالمعنى المحدد، وتنسب له من نفس الوقت أعظم وأفضل الإنجازات التي يقدمها العقل البشري في ميدان الإبداع الإنساني.

2 ــ إن موضوع الذكاء تتجاذبه قوتان قد لا تكون بالضرورة متعاكستان، إلا أن أقل ما يقال عنها غير متوازنتين، وهاتان القوتان تحاول جاهدة أن تنسب موضوع الذكاء لها، وأولها الدراسات الإنسانية ومنها علم النفس، وثانيها العلوم الطبيعية والبايلوجية والهندسة الوراثية.

3 ــ إن موضوع الذكاء يشيع استخدامه كمصطلح عند عامة الناس وعند أهل الاختصاص.

4 ــ إن الصراع كان ولا يزال وسيبقى قائماً بين عاملي البيئة والوراثة ومدى مساهمة كل منهما في الذكاء كما ونوعاً وقدرتها على التحكم فيه والسيطرة عليه.

تعريف مصطلح الذكاء:

1 ــ تيرمان Terman : القدرة على التفكير المجرد.

2 ــ كالفن Calvin : القدرة على التوافق.

3 ــ هينمون Henmon : القدرة على امتلاك المعرفة.

4 ــ ديربورن Dearborn : القدرة على التعلم والاستفادة من الخبرة.

5 ــ بورنك Boring : القدرة على الأداء الجيد.

6 ــ سبيرمان Spearman : القدرة على إدراك العلاقات.

7 ــ كودانف Goodenough : القدرة على الإفادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة.

8 ــ جاريت Garret : القدرة على النجاح.

9 ــ أما التعريف الإجرائي للذكاء فهو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

وبجانب ذلك كله في اختلاف العلماء في تعريف مصطلح الذكاء فإنه يبدو وكما يشير ستودارد Stoddard بأن الذكاء هو الآن وسيبقى دائماً كلمة لا نهاية لها.

نظريات الذكاء:

تعددت وتنوعت نظريات الذكاء وسوف نشير إلى بعض منها:

1 ـ نظرية ثورندايك Thorndike :

تؤكد هذه النظرية على أن الذكاء يتكون من روابط بين التنبيهات وبين الاستجابات، وأن الذكاء هو القدرة على التعلم، وأنه يتكون من ثلاثة أنواع، العلمي، الاجتماعي، النظري.

2 ـ نظرية كانيه Gagne :

أوضح كانيه أن الذكاء هو القدرة على التعلم ويتكون من ثمانية أنواع من التعلم تختلف فيما بينها من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً وهي: التعلم الإرشادي، والتعلم الإجرائي، والتعلم الإجرائي المركب، والارتباط اللفظي، والتعلم التميز، وتعلم المفاهيم، وتعلم القواعد وحل المشكلات.

3 ـ نظرية سبيرمان Spearman :

ترى هذه النظرية أن العامل العام هو الوحدة الأساسية في تحليل الذكاء ويتم الحصول عليه بالتحليل العاملي لمصفوفة من الارتباطات بين الدرجات التي يحصل عليها الأشخاص في عدد من اختبارات الذكاء.

4 ـ نظرية ثرستون: Thurstone :

قدر ثرستون اسهاماته في الذكاء بنظريته عن القدرات العقلية الأولية وهي سبعة قدرات: القدرة على الطلاقة اللفظية، فهم معاني الكلمات العددية، المكانية، الإدراكية، التذكرية، الاستقرائية والاستنباطية.

5 ـ نظرية بياجيه Piaget :

أكد بياجيه على أن الذكاء ينبغي أن يعالج في ضوء ثنائية معينة، فله طبيعة ومنطقية في آن واحد، فمخ الإنسان هو مصدر للنشاط العقلي جزء حي من كائن حي، وهو يشترك مع الأعضاء الأخرى في خصائصها العامة على الرغم من أن لكل منها تنظيم يختلف عن غيره من الأعضاء.

ومما يميز نظرية بياجيه أنها أكدت على الاعتماد المتبادل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها، وأن الكائن الحي والبيئة هما في حالة تفاعل مستمر، فضلاً عن وجود حالة توازن بينهما.

6 ـ نظرية كيلفورد Guilford :

يسمى نموذج كيلفورد في الذكاء بالنموذج المورفولوجيه Morphology أو بنية العقل، وعدد القدرات أو العوامل فيه (120) قدرة المكتشف منها (100) قدرة، ويصنف هذا النموذج إلى ثلاثة أبعاد.

أ ــ بعد المحتوى (Content) ويتعلق بنوع المادة المتضمنة في المشكلة ومن عوامله ما يتعلق بالأشكال والرموز.

ب ــ بعد العمليات (Operation) ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي Covergent

وعوامل التفكير التباعدي (Divergent).

جـ ـ بعد النواتج (Product) ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب على النشاط بصرف النظر عن العملية العقلية ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين الألفاظ والأشكال.

ومهما يكن من أمر فإننا مع ما أشارت إليه موسوعة الأبحاث التربوية الصادرة عام 1982 والتي أكدت على أن النظريات تتكامل بعضها مع بعض حيث نجد أن نظريات التنبيه والاستجابة تركز على البيئة والنظريات العاملية تركز على التأثيرات الداخلية بينما تركز نظرية بياجيه على التوازن بين العمليات الداخلية والبيئة الخارجية.

طرق البحث في الذكاء:

اختلف علماء النفس في فهم ظاهرة الذكاء ودراستها تبعاً لاختلاف منطلقاتهم النظرية، فمعظم علماء النفس الأمريكان يفضلون المنهج الإحصائي، بينما يفضل بياجيه Piaget المنهج الإكلينيكي، أما علماء النفس في روسيا فيفضلون المنهج التجريبي في دراسة مفهوم الذكاء وسوف يتم استعراض هذه المناهج بإيجاز وكما يلي:

1 ـ المنهج الإحصائي:

يهدف هذا المنهج إلى معرفة العلاقات بين مجموعة من الاستجابات ومجموعة أخرى من الاستجابات، وليس علاقة مثيرات باستجابات كما هو الحال في المنهج التجريبي ولذلك فإن علماء النفس الذين يستخدمون هذا المنهج يعدون مجموعة كبيرة من اختبارات الذكاء ليطبقوها على الأشخاص للحصول على تقديرات كمية لأدائهم عليها، ثم يحسبون معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات ثم ينظمون هذه المعاملات في جدول خاص، وبعد ذلك يستخدمون منهج التحليل العاملي.

2 ـ المنهج الإكلينيكي:

استخدم بياجيه هذا المنهج الذي يهتم بالتغيرات النوعية لا الكمية عن طريق الوصف اللفظي التفصيلي لتفكير الطفل، وقد اعتقد بياجيه أن فهم سلوك الكبار وتفكيرهم لا يمكن أن يتم دون فهم التغيرات النمائية التي تحدث في الوظائف والأبنية العقلية للطفل منذ ميلاده حتى يبلغ مرحلة النضج العقلي هذا فضلاً عن أن النمو العقلي لا يعد زيادة في مقدار الذكاء، وإنما هو زيادة التعقيد في التراكب العقلية.

3 ـ المنهج التجريبي:

يعتقد علماء النفس الروس أن الملاحظة الموضوعية والتجربة هما الطريقتان الرئيسيتان لدراسة الذكاء والقدرات العقلية فالبحث العلمي أياً كان نوعه محاولة هادفة لاكتشاف العلاقات السببية بين الظواهر النفسية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالملاحظة الموضوعية والتجربة، ففي الملاحظة يجمع الباحث البيانات عن الظاهرة كما تحدث في الطبيعة دون تدخل متعمد من جانبه في تغيرها، وفي التجربة يتدخل الباحث عن عمد وذلك بخلق ظروف معينة تهدف إلى عزل الظاهرة المدروسة عن المتغيرات الأخرى وتثبيت هذه المتغيرات بطريقة ما فيما عدا متغير واحد (أو أكثر) لكي يستطيع تحديد طبيعة العلاقة بين هذه الظاهرة أو ذاك المتغير.

أنواع اختبارات الذكاء:

تعد الوسيلة الوحيدة لقياس الذكاء هي الاختبارات وتصنف هذه الاختبارات إلى اختبارات فردية واختبارات جمعية كما يأتي:

أولاً: الاختبارات الفردية:

1- اختبار بينيه Binet :

يعد اختبار بينيه أشهر اختبارات الذكاء فقد أعده ونشره عام 1905 ثم أجريت عليه تعديلات عام 1908 وفي عام 1911 وفي عام 1916 قام تيرمان بإجراء

تعديلات وإضافات عليه وسمي بعد ذلك باختبار ستانفورد بينيه Standford Binet ويقيس هذا الاختبار في عمر 6 سنوات على سبيل المثال: معاني الكلمات والصور الناقصة ومفاهيم الأعداد، أما في عمر 15 سنة فأكثر فيقيس مثلاً: الأصالة والاستدلال الرياضي والأمثال.

2 ـ مقياس وكسلر Wechsler :

أعد هذا الاختبار الفرد عام 1939 لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين وقد عرف بمقياس وكسلر بلفيو للذكاء Wechsler-Bellevue Intellgence Scale وهو يصلح للأعمار من (10–60) سنة، ويتألف من (11) اختباراً فرعياً منها ست اختبارات لفظية وخمسة اختبارات عملية.

3 ـ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

ظهر هذا المقياس عام 1955 لقياس ذكاء الأطفال وينقسم إلى قسمين رئيسين أحدهما لفظي والآخر عملي، ومجموع الاختبارات الفرعية له (12) اختباراً.

ثانياً: الاختبارات الجمعية:

1 ـ اختبار ألفا Alpha :

يعد اختبار ألفا الجمعي من أوائل الاختبارات الجمعية التي أعدها مجموعة من الباحثين بإشراف يركس Yerkes بعد أن طور الأفكار التي قدمها لهم اوتس Otis وقد طبق هذا الاختبار مع اختبار تيتا على مليون وسبعمئة ألف مجند أمريكي.

يصلح اختبار ألفا للمجندين القادرين على القراءة والكتابة باللغة الإنكليزية ويتكون هذا الاختبار من ثمانية اختبارات منها مسائل رياضية والحكم العملي والمعاني والأضداد والجمل غير المرتبة أما فقراته فيبلغ مجموعها (212) فقرة.

2 ـ اختبار بيتا Beta :

يعطي هذا الاختبار الجمعي للأشخاص غير القادرين على القراءة والكتابة ويتألف من سبعة اختبارات منها المتاهات وتحليل المكتبات وفحص الأرقام وإكمال الصور، أما فقراته فيبلغ مجموعها (109) فقرات.

ثالثاً: اختبارات الذكاء المتحررة من آثار الثقافة:

بعد النقد الموجه لاختبارات الذكاء واتهامها بأنها متحيزة للحضارة الغربية ظهرت بعض اختبارات الذكاء المتحررة من آثار الثقافة منها:

1 ــ اختبار كاتيل Cattell للذكاء:

يهدف هذا الاختبار إلى أن يكون متحرراً من آثار الثقافة قدر الإمكان بحيث يمكن تطبيقه على جماعات مختلفة حضارياً، وهذا الاختبار الورقي يتألف من ثلاثة مستويات أو ثلاثة اختبارات: فالاختبار الأول للأعمار من (4-8) سنوات وللراشدين المتخلفين عقلياً. والاختبار الثاني للأعمار من (8-13) سنة وللراشدين العاديين، أما الاختبار الثالث فللأعمار من (13-19) سنة وللراشدين المتفوقين.

2 ــ اختبار كودالف Goodenough :

وهو اختبار رسم الرجل فقد أعدته الباحثة كودانف ويطلب فيه من الشخص أن يرسم صورة لرجل ويقوم التقدير فيه على أساس دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد دون الاهتمام بالمهارة الفنية في الرسم، وعند حساب الدرجة تعطى درجة لكل جزء من الجسم يرسمه الطفل وتفاصيل الملبس والنسب وغيرها، وقد بلغت المفردات التي يعطى عليها درجات (72) مفردة.

ومما ينبغي التنويه له وكما أوضح فيرنون Vernon أنه حتى اختبارات الذكاء المتحررة من الثقافة لا تقيس إلا قدرات معينة مطلوبة للنجاح في حضارة معينة، وقد لا تصلح هذه الحضارات تعد هذه القدرات ثانوية بالنسبة لها. ولا يقتصر الأمر على الاختلافات بين الأمم والحضارات بل وحدت فروقاً ضمن الحضارة الواحدة، فقد أظهرت الدراسات أن أهل الريف يحصلون على درجات أقل من سكان المدن. وكذلك وجد أن نمط شخصية الإنسان لها علاقة بدرجته على اختبارات الذكاء، حيث يميل الأشخاص الانطوائيين إلى أن يكونوا أقل من الأشخاص الانبساطيين على تلك الاختبارات.

القسم الثاني: القدرات العقلية Mental obilities :

أولاً: الانتباه Attention :

عرف الانتباه بعدة تعريفات منها:

1 ـ توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

2 ـ أو أنه مصفاة Filter لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة في عملية الإدراك.

أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من حيث الدافع إليه إلى ثلاثة أقسام:

1 ـ الانتباه اللاإرادي (القسري): وهو ذلك النوع الذي يوجه به الشخص انتباهه إلى الشيء رغماً عنه.

2 ـ الانتباه التلقائي: هو ذلك النوع من الانتباه الذي يحدث من تلقاء نفسه وبدافع فطري مثل الانتباه إلى الطعام أو الزواج.

3 ـ الانتباه الإرادي: وهو ذلك النوع من الانتباه الذي يعتمد على الإرادة ويحقق الأهداف والمثل العليا ويحتاج إلى نوع من الجهد.

أما من حيث الموضوع فينقسم الانتباه إلى قسمين:

1- الانتباه الحسي: ويتمثل في توجيه الذهن إلى حد المدركات الحسية كالمرئيات والمسموعات... إلخ، فإذا ما انتبه الشخص إلى صور مختلفة أو روائح كان انتباهه مرئياً وإذا ما انتبه إلى نغمات موسيقية كان انتباهه سمعياً.

2 ـ الانتباه العقلي: ويتمثل في توجيه العقل إلى إحدى المعقولات كالتفكير والتذكر. مثل الانتباه إلى حل مسالة رياضية، أو تذكر رحلة قام بها الشخص.

وإذا كانت هناك بعض العوامل تجعل بعض المنبهات تجذب الانتباه دون غيرها من المنبهات، فإن هذه العوامل قد تكون خارجية: مثل شدة المنبه وتكراره وتغيره وتباينه وحركته وموضعه، وقد تكون داخلية مثل الحاجات العضوية والميول والاتجاهات والدافعية.

وعلى أية حال فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن من عوامل تشتيت الانتباه منها ما يتعلق بالعوامل الجسمية، ومنها ما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية والفيزيائية فضلاً عن تأثيرات الضوضاء التى رافقت حضارة الإنسان في القرن العشرين.

وما ينبغي التنويه إليه في هذا المجال إلى أن الدراسات الحديثة في الانتباه قد أوضحت ما يأتي:

1 ــ إن نظرية المصفاة لبرودبنت Broadbent التي أجريت على الانتباه الموزع وخاصة في ميدان الإدراك الحسي قد بينت أن إبقاء المعلومات الفعّالة في مستويات يمكن التعامل معها ومعالجتها لا بد من وجود نوع من الصمام Valve أو المصفاة Filter يقوم بوظائفه الانتقائية.

2 ــ إن مدى الانتباه وكما أشارت دراسة مور Moore يتأثر بطريقة المتحدث في الإلقاء وبمادة الحديث نفسه وبتجانس المجموعة.

3 ــ إن دراسات دانيال Daniel قد أشارت أن الانتباه محدود على الرغم من أن الإنسان يستطيع أن يؤدي عدة مهمات في وقت واحد إذا كانت مهمات آليه مثل قيادة سيارة من قبل سائق ذي خبرة، أما إذا كان العمل يتطلب حل مشكلات معقدة فإن ذلك يتطلب من الشخص تركيز ذهنه في هذه المسألة وتسخير معظم موارده العقلية.

4 ــ إن دراسات كاكان (Kagan) عام 1970 قد أوضحت بأن العوامل الثلاثة التي يتضمنها الإدراك المبكر في مرحلة الطفولة وهي التباين وتبطن المعلومات واختبار الفرضيات تستمر في السيطرة على الانتباه خلال سنوات الدراسة كلها. فالكتب المدرسية التي تمتلئ بالصور الملونة تقدم التباين، وتكرار تقديم المعلومات يقدم تبطنها، وتقديم خبرات مختلفة عن الخبرات الماضية تسمح بتكوين الفرضيات.

ثانياً: الإدراك Percepiton :

عرف الإدراك عدة تعريفات منها:

1 ـ عملية عقلية كلية تتم بوساطتها معرفة الإنسان للعالم الخارجي المحيط به عن طريق إثارة منبهات هذا العالم بحواسه وتفهم أو تأويل الإنسان لهذه المنبهات الحسية.

2 ـ الإحساس المفسر.

3 ـ انتقال ما هو موجود في العالم الخارجي إلى مخ الإنسان ثم تأويل هذه المعلومات.

4 ـ قدرة معرفية متعددة الجوانب تشمل الانتباه والوعي والذاكرة وتجهيز المعلومات واللغة.

ومما هو جدير بالذكر أن انتقال ما هو موجود في العالم الخارجي يتم عن طريق الحواس، فالإنسان ينظر ليرى وينصت ليسمع، ويتناول الأشياء عن طريق الفم ليتذوق وهكذا تنقل الحواس ما هو موجود في البيئة ويطلق على هذه المرحلة بالإدراك الحسي، ثم تنقل الأعصاب المستقبلة لهذه المثيرات إلى مخ الإنسان لإعطاء التفسير وتسمى هذه المرحلة بالإدراك العقلي.

وإذا كانت الإحساسات ميكانزمات لتحول بوساطتها طاقة المثير إلى طاقة عصبية، وأن هذه الإحساسات البصرية والسمعية والشمية والذوقية والجلدية، والثانية: إحساسات حركية تتمركز في العضلات والأوتاد والإحساس بالتوازن والإحساسات العضوية التي تتمركز في المعدة والأمعاء... إلخ.

أما الحساسية Sensitiveness التي هي من المواضيع المهمة في دراسة الإحساس فتنقسم في شكلين الأولى: الحساسية المطلقة: وتعني القدرة على الإحساس بالمثيرات الضعيفة، والثانية الحساسية للاختلاف: وتعني القدرة على الإحساس بالفروق بين المثيرات.

ثالثاً: الذاكرة Memory :

عرفت الذاكرة بعدة تعريفات منها:

1 ـ عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية.

2 ـ دراسة العمليات التي تتوسط بين امتصاص المعلومات واستعادتها فيما بعد.

والذاكرة عملية عقلية تتضمن أربع عمليات الأولى ترسيخ الانطباعات وتتمثل في اكتساب أو تعلم معلومات وتكوين انطباعات عنها في صور ذهنية تعرف بآثار الذاكرة والثانية الاستبقاء وتتمثل في خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة لتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني، والثالثة الاستدعاء وتتمثل في استرجاع ما استبقاه الشخص في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار، والرابعة التعرف في العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو المواضيع التي عرفها الإنسان وخبرها من قبل.

أنواع الذاكرة Thinking :

إذا قسمنا الذاكرة كنشاط عقلي مركب على وفق طبيعة النشاط النفسي فإنها تقسم إلى أربعة أنواع وهي:

1 ـ الذاكرة الحسية العيانية: وتشمل الذاكرة البصرية السمعية، اللمسية الشمية، الذوقية.

2 ـ الذاكرة اللفظية المنطقية (ذاكرة المعاني).

3 ـ الذاكرة الحركية.

4 ـ الذاكرة الانفعالية.

وإذا قسمناها حسب أهداف النشاط النفسي فتنقسم إلى نوعين:

1 ـ الذاكرة الإرادية

2 ـ الذاكرة اللاإرادية.

وإذا قسمناها وفق استمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة فهي على نوعين:

1 ـ الذاكرة القصيرة المدى.

2 ـ الذاكرة البعيدة المدى.

إن جهاز الذاكرة القصيرة المدى أو ما يسمى بالذاكرة الأولية هو جهاز يمتلكه الكبار والصغار لمعالجة ظروف الحياة اليومية والاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة وهذا الجهاز لا يتأثر بالعمر ولا بالتربية ولا بمستوى القدرات، ولقد أشارت الدراسات العلمية إلى أن انتقال المعلومات من جهاز الذاكرة القصيرة المدى إلى جهاز الذاكرة البعيدة المدى أمر بطيء ولا يحدث فجأة، وأن المدى الانتقالي يستغرق ما بين (20-30) دقيقة، ويعني هذا أن جهاز الذاكرة القصيرة المدى يحتفظ بالمعلومات لمدة نصف ساعة، ثم تتوزع المعلومات بين النسيان وبين الانتقال إلى الذاكرة البعيدة المدى، كما أشارت الدراسات العلمية أيضاً أن انتقال المعلومات من جهاز الذاكرة القصيرة المدى إلى جهاز الذاكرة البعيدة المدى عملية انتقائية ويظهر أن العنصر المهم في انتقائها هو تحديد مدى استخدامها في المستقبل.

رابعاً: التفكير:

عرف التفكير بعدة تعريفات منها:

1 ـ إن عملية انعكاس العلاقات بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث في وعي الإنسان.

2 ـ حل المشكلات حلاً ذهنياً باستخدام الرمز.

3 ـ عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوافرة لدى الشخص وبالأسلوب الذي اعتاده عند تناوله للمشكلات التي تعترضه.

والتفكير كعملية معقدة تتألف من مجموعة من العمليات العقلية التي يتم بها هذا النشاط وهي:

1 ـ المقارنة: وتتمثل في معرفة العناصر المختلفة في وجود الظاهرة ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر في علاقات معينة.

2 ـ التنظيم ويتمثل في تنسيق الظواهر في فئات تبعاً لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة.

3 ــ التصنيف: ويتمثل في تجميع الظواهر في فئات معينة.

4 ــ التعميم: ويتمثل في استخلاص الخاصية العام أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على ظواهر وحالات مشابهة.

5 ــ التجديد: ويتمثل في التفكير بالأشياء بصورة مجردة عن الأشياء نفسها.

6 ــ ارتباط بين المجردات والمحسوسات.

7 ــ التحليل: ويتمثل في فك ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها المكونة لها.

8 ــ التركيب: ويتمثل في إعادة توحيد الظاهرة من عناصرها.

9 ــ الاستدلال: ويتمثل في استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى.

أنواع التفكير:

للتفكير الإنساني أنواع وأشكال متعددة ومن هذه الأنواع:

التفكير الناقد Critical Thinking :

عرف التفكير الناقد عدة تعريفات منها:

1 ــ تعريف نوفك Novak : هو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ويقوم على الأدلة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب والنتيجة.

2 ــ تعريف وطسن وكلسر Watson and Glasser مركب من الاتجاهات والمهارات الآتية:

أ ــ اتجاهات التقصي أو التحري عن أبعاد المشكلة.

ب ــ اعتماد المعارف على قواعد المنطق.

جـ ــ أن تتوافر المهارة في كل ما سبق.

وإذا كيلفورد Gulford قد نظر إلى التفكير الناقد كعملية تقويم وحكم في ضوء معايير مقبولة، فإن جون ديوي Dewey وسكنر Skinner قد نظرا إليه على أنه عملية لحل المشكلات، وكذلك فإن سمث Smith اعتبره بأنه تطبيق قواعد

المنطق على البيانات والحقائق للوصول إلى نتيجة صحيحة، أما البورت Allport فقد أشار إلى العوامل المؤثرة فيه من خصائص شخصية واتجاهات التعصب.

ولقد اختلف العلماء في عدد قدرات التفكير الناقد ففي حين أشار سمث وتايلر Smith and Tayler إلى أربعة قدرات هي الاستدلال المنطقي وتطبيق المبادئ، تفسير البيانات، طبيعة البراهين، فقد أوضح وطسن وكليسر Watson and Glasser إلى خمسة قدرات هي الاستنباط والتفسير وتقويم الحجج والتعرف على الافتراضات وتقويم الاستنتاجات.

ومهما يكن من تعريفات فإن هناك جانبين أساسين تشكلان القدرة على التفكير الناقد وهما:

1 ــ جانب إيجابي: ويتمثل بالعوامل التي تساعد الشخص على ممارسته هذا النوع من التفكير مثل: تحري الدقة في ملاحظة الواقعة، وتقويم المناقشة واستخدام قواعد المنطق.

2 ــ جانب سلبي: ويتمثل بالعوامل التي تعطل الشخص عن ممارسته هذا النوع من التفكير مثل العوامل العاطفية والانصياع للآراء الشائعة والتعصب والقفز إلى النتائج من خلال الوصول إلى نتائج دون أدلة وبراهين كافية ومنطقية.

التفكير المبدع Creative Thinking :

يعد الإبداع من الموضوعات المعاصرة في طرحها القديمة في منطلقاتها النظرية وتسمياتها، ومهما يكن الأمر فالعالم المعاصر يدين للمبدعين بكل ما أحرزه من تقدم في العلوم والآداب والفنون وما توصل إليه من تطور وحضارة، فالمصدر الحقيقي للتفكير لم يعد يكمن في امتلاك الخامات أو قوة العمل أو الآلات وإنما في امتلاك قاعدة شبه مثقفة وعامية وتكنولوجية.

لقد عرف الإبداع تعريفات عدة منها:

1 ــ تعريف ميل Mille : إنتاج جديد ذو قيمة.

2 ــ تعريف شتاين Stein : عملية ينتج منها عمل جديد يرضي الجماعة وتقبله

على أنه عمل مفيد.

3 ـ تعريف روجرز Rogers : ظهور ارتباط جديد في العمل نابع من وحدوية الشخص من جهة ومن المواد والحوادث والناس من جهة أخرى.

4 ـ تعريف كيلفورد: هو التفكير التباعدي الذي يحتوي على قدرات التغير عند معالجة المشكلة وأفكار سديدة سريعة النفاذ إلى الموقع عند معالجة هذه المشكلة أو جزءا منها.

تفسير ظاهرة الإبداع:

تصدى العديد من علماء لنفس لتفسير ظاهرة الإبداع ومن مدارس علم النفس أو علمائه.

1 ـ مدرسة التحليل النفسي: وقد فسرت العملية الإبداعية بحالة من التنامي التي يتم فيها تحويل دافع غير اجتماعي وغير مرغوب إلى دافع اجتماعي مرغوب من خلال عملية التسامي والإبداع في العطاء سواء أكان الإبداع فنياً أو أدبياً أو علمياً.

2 ـ المدرسة السلوكية: لقد اعتبرت العملية الإبداعية عبارة عن عقد ارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات مما تؤدي إلى إضافة نماذج جديدة في العقل الإنساني.

3 ـ المدرسة الإنسانية: ترى هذه المدرسة أن الشخص المبدع هو ذلك الإنسان الذي يستطيع أن يحقق ذاته.

4 ـ كيلفورد Guilford يرى كيلفورد أن الشخص المبدع هو الذي يكون تفكيره تباعدياً ويقفز من فوق الحلول والمواقف العادية ويعطي حلولاً جديدة للمشكلات.

وإذا كانت عناصر العملية الإبداعية تتمثل في ثلاث هي: الطلاقة والأصالة والمرونة، فإن من أشهر اختبارات الإبداع هي اختبار تورانس Torrance واختبارات كيلفورد Guilford .

وحتى نساهم في بناء عقول مبدعة لابد من توافر عوامل أساسية تؤكد على:

1 ــ التعدد في الرؤى بدلاً من التركيز على رؤية واحدة.

2 ــ الحوار بدلاً من التلقين.

3 ــ التصورات الجديدة بدلاً من الصياغات الجاهزة.

4 ــ المنطق الجدلي المتفاعل بدلاً من المنطق الشكلي الميكانيكي.

5 ــ العلاقات الشكلية بدلاً من العلاقات الخطية.

6 ــ التغير بدلاً من الثبات.

7 ــ وحدة المعرفة بدلاً من تجزئتها.

الفصل الثالث

الإبداع والاتجاهات النفسية للطلبة والشباب

تحديد مصطلح الاتجاه وأهميته

مكونات الاتجاه ووظائفها

التفكك العائلي وأثره على نفسية الطفل

الاتجاهات والإبداع

كيف تتكون الاتجاهات

عوامل نمو الاتجاهات والإبداع

قياس الاتجاهات

القيادة والإبداع

أنواع القيادة

مقارنة تجريبية بين القيادة الأتوقراطية والديمقراطية

الشخصية وعلاقتها بالباثولوجيا الاجتماعية

جناح الأحداث وكيف يفسر في الوقت الحاضر

الفصل الثالث

الإبداع والاتجاهات النفسية للطلبة والشباب

تحديد مصطلح الاتجاه وأهميته:

عرف كريج (Kreck) الاتجاه بأنه نظام ثابت نسبياً من التقويم الإيجابي أو السلبي للمشاعر نحو موضوع اجتماعي معين، وعرفه نيوكب (New Comb) بأنه استعداد الشخص للاندفاع نحو موضوع معين، وعرفه ترايدنس (Tiandis) بأنه فكرة ذات صبغة انفعالية تجاه أحد المواقف الاجتماعية.

وفي الميدان التربوي يمكن القول أن الاتجاه هو استجابة متعلمة ثابتة نسبياً بقبول الشخص أو رفضه لأحد المواضيع أو أركان العملية التربوية التي تتمثل بالدرس والطالب والمنهج.

هذا على مستوى التعريف أما على مستوى أهمية الاتجاهات في المجالات التربوية والنفسية فيمكن تحديدها بالآتي:

1 ــ أنه لا يوجد مصطلح في الدراسات النفسية أكثر شيوعاً كما يرى أولبورت (AIIport) من مصطلح الاتجاه لأنه لا ينتمي إلى أي مدرسة نفسية ويجنب الباحث الخوض في مشكلة تأثيرات البيئة والوارثة.

2 ــ أن معرفة الاتجاه تساعد الشخص في تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها وعلى إعطائها معنى ودلالة، فضلاً عن مساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني.

3 ــ أن إقبال الطلبة على التعلم يتأثر إلى حد كبير باتجاهاتهم نحو أساتذتهم ونحو المواضيع الدراسية والنشاطات الأخرى وعلاقتهم بعضهم بالبعض الآخر.

مكونات الاتجاه ووظائفها:

تتألف الاتجاهات من ثلاثة جوانب:

الأول: الجانب الانفعالي.

والثاني: الجانب المعرفي.

والثالث: الجانب النزوعي.

أما وظائفها فقد حددتها الأدبيات النفسية بأربع وظائف وهي:

1 ـ الوظيفة التوافقية: وتتمثل في توافق الشخص مع مواقف الحياة المتنوعة والمتغيرة.

2 ـ الوظيفة التنظيمية: وتتمثل في اتساق سلوك الشخص في شكل منتظم تجاه المواضيع والمواقف الاجتماعية.

3 ـ الوظيفة الدفاعية: وتتمثل في ولادة اتجاهات جديدة وعندما تحدث تغييرات غير متوقعة في بيئة الشخص.

4 ـ الوظيفة المعرفية: وتتمثل في دفع اتجاهات الشخص للحصول على المعرفة المطلوبة لمواجهة المتغيرات الكثيرة في عالمه لكي يتوافق معه ويحقق ذاته بالاتجاه الذي يصل بإمكاناته إلى أقصى حد ممكن.

أما الاتجاهات السلبية للطلبة نحو المدرسين فلها علاقة بالمتغيرات الآتية:

1 ـ تسلطية المدرس.

2 ـ ضعف إعداده العلمي والمهني.

3 ـ تفضيل بعض الطلبة على البعض الآخر.

4 ـ لا يشارك الطلبة في نشاطاتهم.

5 ـ الذاتية وعدم الموضوعية.

6 ـ لا يشارك الطلبة في حل مشكلاتهم .... إلخ.

ثانياً: المناهج الدراسية:

يمكن القول أن اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية والمناهج ستتصف بالإيجابية إذا كانت:

1 ــ أنها مرتبطة بين النشاطات النظرية والتطبيقية.

2 ــ متدرجة في عرضها من السهل إلى الصعب.

3 ــ تلبي حاجات الطلبة وتطلعاتهم.

4 ــ تقدم بطرق تدريسية ووسائل معينة تسهل عملية استيعابها من قبل الطلبة.

5 ــ هناك علاقة بين مواد المرحلة الواحدة وعلاقتها هي الأخرى بالمراحل الدراسية السابقة أو اللاحقة.

أما الاتجاهات السلبية والمواد الدراسية فإنها ترتبط بعكس ذلك كله.

ثالثاً: الطلبة والنشاطات الاجتماعية والعلمية الأخرى:

أن اتجاهات الطلبة ستكون إيجابية كلما كانت:

1 ــ علاقة الطلبة قوية ومتينة بعضهم بالبعض الآخر.

2 ــ زاد احترام الطالب لزملائه واحترامهم له.

3 ــ زادت أواصر المحبة والتعاون بين الطلبة.

4 ــ تعددت وتنوعت النشاطات العلمية والاجتماعية داخل المدرسة.

5 ــ اهتمت المدرسة بالسفرات العلمية والترويحية.

أما الاتجاهات السلبية نحو الطلبة وأنشطة المدرسة فعلى العكس من ذلك أيضاً.

الذاكرة والنسيان وانتقال أثر التدريب

تحديد مصطلح الذاكرة وتطوراته:

يحدد مصطلح الذاكرة (Memory) بأنه عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية، والذاكرة عملية عقلية مركبة تحتوي على أربع عمليات أساسية وهي:

1 ــ تكوين الانطباعات (Fixation): وتتمثل هذه العملية بنشاط اكتساب المعلومات وتكوين انطباعات عنها في شكل صور ذهنية تعرف بآثار الذاكرة.

2 ــ الاستبقاء (Retention): وتتمثل هذه العمليــة بخزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة وذلك عن طريق تكوين ارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني.

3 ــ الاستدعات (Recall): وتتمثل هذه العملية باسترجاع ما استبقاه الشخص من انطباعات وصور وآثار في ظل ظروف الاستشارة في المواقف اللاحقة.

4 ــ التعرف (Recognition): وتتمثل هذه العملية باستجابة الألفة للشخص بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها وخبرها من قبل.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن مصطلحات الذاكرة (memoy) والتعلم (Learning) والأداء (Perfomance) مرتبطة بعضها مع البعض أشد الارتباط ويتضح ذلك من خلال أن الذاكرة تركز على كيفية استبقاء الشخص للمعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، بينما يركز التعلم على كيفية اكتساب المعلومات، أو الأداء فإنه يركز على كيفية استخدام الشخص لهذه المعلومات.

بعض الأساليب الوالدية وأثرها على الإبداع وسلوك الطفل:

أسلوب الإهمال الشديد وأثر هذا الأسلوب على الإبداع وسلوك الطفل:

يمكن أن نسجل الملاحظات الآتية كنماذج واضحة لآثار هذا الأسلوب في سلوك الأطفال:

أ- إن الطفل غير المرغوب فيه يكون دائم الملاحظة لوالديه، ويراقب حركاتهما ويتبع خروجهما ومواعيد عودتهما إلى المنزل بتلهف شديد وبقلق زائد، كما يقوم بمحاولات عدة لكسب حب والديه، وذلك بسبب ما يشعر به من أن والديه لا يبادلانه الحب، ومن الملاحظ أنه بقدر قلة الحب يزداد تعلق الأبناء بالآباء ويقال إنه في حالة عجز الطفل عن الحصول على حب أمه مثلاً، في بعض الأحيان يلجأ إلى سرقة شئ عزيز لديها ويحتفظ به «يخفيه عنها» طالما يتعذر عليه أن يحصل على حبها.

ب- يقوم بأنواع من السلوك يقصد به لفت نظر والديه، صراخ أو ضحك بصوت عال أو القيام بنشاط زائد أو كثرة الشكوى والتذمر أو كثرة التخريب لأدوات المنزل والأثاث أو السرعة، فيقوم بذلك السلوك إما لأجل أن يلفت نظر والديه وإما يقوم به كوسيلة منهما «وهذا عقاب لهما»! أما في حالة السرقة من الغير فهم على علم واضح إن هذا السلوك سيجعل الآباء في مركز حرج، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن وجود الأطفال في مثل هذه المواقف سيدفع الآباء إلى حمايتهم.

جـ- وفي حالات أخرى يعرض الطفل المنبوذ نفسه للجروح والكدمات كل ذلك ليلفت نظر أهله إليه ليعتنى به، فيدعي الطفل المرض بصورة متكررة، ويمتنع عن الأكل أو الكلام، أو أنه يتبول على نفسه لا إرادياً، وما هذه إلا مظاهر للاضطراب النفسي.

د- القيام بسلوك يتميز بالمقاومة والعدوان والثورة والعناد، فكثيراً ما نجد هؤلاء الأطفال مصدر تعب للمدرسة والمنزل وليس من السهل إخضاعهم للسلطة.

هـ- يقوم هؤلاء الأطفال بسلوك يدل على حقدهم على المجتمع وتحديهم للسلطة إن سلوكهم يدل على الحرارة والغيرة وعدم الرضا، إنهم في الواقع يعبرون عن هذه المشاعر بطريقة تدل على عدم الاكتراث.

إفراط الأبوين في التسامح والتساهل والصفح عن الأبناء وأثره على الإبداع:

إن الإفراط في التسامح والتساهل والصفح من جانب الآباء يؤد] إلى آثار سيئة في التكوين النفسي للطفل. لماذا يفرط بعض الآباء في التسامح والتساهل مع أبنائهم؟

قد يكون سبب ذلك ضعف العلاقة الزوجية، فتغالي الأم في العطف على الأبناء أو في حالة غياب الأب أو وفاته فتوجه الأم عطفها لأبنائها، أو قد يكون المصدر غير الأم كالجدة التي تحاول تجنب لوم ابنتها المنشغلة عن أطفالها فتستجيب لطلبات الأطفال كلها، وهذه أسباب مباشرة وهناك أسباب أخرى تؤدي إلى نفس الاتجاه وقد تكون أكثر تعقيداً لاتصالها بالتكوين النفسي، حرمان الأم من عطف أبيها في طفولتها يدفعها إلى إغداق العطف على ابنها بالذات وكانت تفرط في

التسامح معه، أو حرمان الأم من عطف أبويها يدفعها إلى العطف الزائد على أبنائها، كما أن بعض الآباء يشعرون بالكراهية لأبنائهم وأسباب هذه الكراهية تكون دفينة في النفس لأسباب غير واضحة لهم، فيبالغ هؤلاء الآباء في العطف على أبناءهم، فيشترون لهم على دوام اللعب والحلوى بكثرة وخاصة حينما يكون الطفل غير محتاج لذلك، في الوقت الذي تكون فيه ظروف الأسرة محدودة.

كما يحدث السلوك العكسي نتيجة لما كان يشعر الآباء وهم أطفال من كراهية سابقة لآبائهم أو من كراهية لخلطائهم، تجعلهم يشعرون بالإثم ومن ثم نجدهم يعاملون أبنائهم معاملة كلها إفراط وتسامح، لأجل أن يجنبوهم كل ما من شأنه أن يجعل الأبناء تفكر في كرايتهم وهم بلا شك يكفرون عن أخطاءهم السابقة. أو أن الإفراط والتسامح يكون نتيجة لتفحص الوالدين سلوك أبنائهم عندما كانوا صغاراً، فالوالدة أو الوالد الذي كان يحظى بعناية فائقة من الآباء نجده أو نجدها يسلك كل منهما نفس السلوك مع الأطفال، وما هذا إلا نوع من الاستمرار في التعبير عن نمط من السلوك لازم الشخص منذ الطفولة حتى الكبر.

نتائج التسامح مع الآباء:

1- عدم النضج الانفعالي، إذ يكبر الطفل ويسلك سلوكاً يدل على أنه ما زال حدثاً صغيراً، فيبقى اتكالياً يعتمد على أبويه في حمايته من الأطفال الآخرين لأنه لا يستطيع أن يدافع عن نفسه.

كما نجده يتطلب منهما تأييداً لكل ما يقوم به من سلوك، وإذا ما اعترضوه في أمر من الأمور ثارت ثائرته، في شأن ذلك شأن الطفل الصغير، إن أسلوبه في الحياة قائم على امتلاك كل شئ لنفسه، كما يجب أن لا ترفض له رغبة أو تمنع عنه لذة يجب أن يعطى ما يطلب من نقود أو لعب دون النظر إلى حالة الأسرة المالية.

2 ــ إن أمثال هؤلاء الأطفال لا يستطيعون قضاء أوقاتهم بمفردهم أو تسلية أنفسهم بأساليبهم الخاصة. كما لا يقدرون على الإبعاد عن أمهاتهم، فهم يريدون من الأم أن تكرس معظم وقتها لهم من الصباح حتى المساء، تلعب

معهم وتقرأ لهم وتصاحبهم في رحلاتهم، وهـذا أشبه ما يكون بسلوك الطفل في مرحلة الرضاعة إن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى نوع من النظام النفسي.

فهم لا يرغبون في التحرر عن أبويهم بل يرجعون إليهما في كل صغيرة وكبيرة يطلبون منهم التدخل في شؤونهم الخاصة في اختيار أصدقائهم وفي قضاء وقت فراغهم.

3- عدم الشعور بالمسؤولية، إنهم لا يقدرون المسؤولية، وإذا ما أسند لهم عمل قلما ينجزونه دون أية مساعدة خارجية، فأمثال هؤلاء الأطفال يعجزون عن أداء واجباتهم المدرسية دون مساعدة الأم أو الأب ومن أمثلة هؤلاء تلك الفئة من التلاميذ التي لا تستطيع النجاح في المدرسة دون مساعدة المدرسين الخصوصيين.

4- إن هؤلاء الأطفال نالوا الكثير من الجزاء (الثواب). إنهم لم يتعودوا الإحباط لم يتعلموا الفشل في حياتهم المبكرة، ومن ثم فعندما ينتقلون إلى عالم الواقع يصطدمون بصعوبات كثيرة، وعندما تكثر أمامهم المواقف الصعبة (الإحباطية) يترتب على ذلك التعرض لبعض مظاهر الاضطراب النفسي والعصبي مثل: قضم الأظافر، التبول، ثورات الغضب.

هذا وأنه ليس من السهل إخضاع مثل هذا الطفل لاحترام مواعيد الطعام، إذ نجده يأكل بين الوجبات المختلفة ويرفض فيه الطعام، وكذلك إذا طلب الحضور للأكل أثناء لعبه، فإنه يرفض، ويفضل الاستمرار في اللعب عن الحضور لمشاركة الأسرة الطعام في الوقت المحدد وهذه كلها صعوبات تدخل ضمن مشكلات الطعام.

الإفراط في الرعاية والحماية:

أسباب الرعاية والحماية الزائدة:

1 ــ تعطل الأم عن إنجاب الأطفال لسبب أو لآخر. يجعلها شديدة الشوق إليهم متلهفة لإنجابهم، فإذا ما أنجبت ولداً بعد فترة من الزمن حرمت فيها منه، وطال اشتياقها له فإنها تحيط هذا الطفل بضروب من الرعاية والرقابة الزائدتين ومثل هذا أيضاً يقال عن الأب، فهو إذا ما أنجب بعد طول حرمان ويأس من الإنجاب، كان هذا السلوك غالباً عليه.

2 ـ شدة ألم الأم في عملية الوضع يجعلها تزيد من رعاية هذا الوليد فتحيطه بسياج قوى من الحماية.

3 ـ مرض الطفل الطويل في الطفولة المبكرة يدعو الوالدين إلى شدة العناية به.

4 ـ إصابة الطفل بعاهة أو ضعف عقلي يدعو للعطف عليه أكثر من اللازم فالوالدان يشعران بأنه عاجز، يختلف أخوته ويحتاج إلى رعاية أكثر.

5 ـ الطفل الوحيد.

6 ـ الطفل الأول، وسبب ذلك أن الوالدين تنقصهما الخبرة بتربية الأطفال فيبالغان في رعايته، أما في الطفل الثاني فلا يجد نفس المعاملة، لأن تربية الطفل الأول أكسبتهم خبرة، ولذلك يربون الطفل الثاني والثالث دون قلق، كما أن تربية الطفل الأخير تختلف عن تربية الأطفال الآخرين لأنه يكون موضع رعاية بل يبالغان في الرعاية لشعورهما بأن قدرتهما على الإنجاب قد انتهت أو كادت أن تنتهي:

7 ـ رغبة الوالدين في إنجاب طفل من جنس معين، ولد مثلاً، فإذا ما أنجب الوالدان هذا الطفل كان محل رعايتهما الزائدة.

مظاهر الرعاية المفرطة:

تتخذ الرعاية المفرطة مظاهر متعددة كالمغالاة في الوقاية من المرض عن طريق تقديم ما يلزم من الدواء والمقويات التي يعتقدون أنها تقيم المرض وتجعل جراء ذلك نتائج عكسية تجعل من الطفل هدفاً سهلاً للتعرض لسوء الهضم، أو فقدان الشهية.

هذا ومن أساليب الرعاية المفرطة إجبار الطفل على لبس ملابس ثقيلة أكثر من اللازم في فصل الشتاء، أو مصاحبة الطفل الكبير عند ذهابه إلى المدرسة، أو انتظار الأم لطفلها. عند عودته من المدرسة ومعها معطف ثقيل خوفاً عليه من البرد.

أو يظهر ذلك في القلق الزائد من الأخطار أو الفزع الشديد حول نوع التعليم الذي يعطى للطفل فيكثر أحد الأبوين من التردد على المدرسة ومهما قدم

له من عناية فيعتقد أنها غير كافية فيحوله من المدرسة الحكومية إلى المدرسة الأهلية ذات الأجور الباهظة ليضمن له مستقبلاً زاهراً.

والأم التي تشرف لوحدها على تربية أطفالها بسبب وفاة الزوج أو الطلاق يتركز لديها الخوف حول أبنائها ومستقبلهم، فتفزع إذا ما أخذ ابنها فلوساً من حقيبتها دون إذن منها فتتصور أن هذه بداية الجرح وارتكاب الآثام أو الرعاية الزائدة للبنت البالغة خوفاً على الشرف والعفاف وتجنباً لما قد يحدث من أمور تؤثر في السمعة. ومن الآباء والأمهات ما يصيبهم الغم الدائم بسبب عجز ولدهم عن الدفاع عن نفسه فيشاركون أبناءهم في النادي أو يحضرون لهم المدرسين الخصوصيين ومنهم من يضايق الطفل بسبب الألفاظ النابية التي تصدر عنه ويوضع تحت المراقبة الشديدة، أو القلق الزائد على صحة الأطفال فيتبعون نظاماً صارماً في الطعام والنظافة والقواعد الصحية تغسل اليدين باستمرار، أو تغيير الملابس، وأن أمثال هذا السلوك لا تساعد الطفل على أن ينمو نمواً اجتماعياً يساعد على النضوج واكتساب الخبرات.

نتائج الحماية الزائدة:

مما لا شك فيه أن الأمثلة السابقة من سلوك الأباء ومشكلاتها لها أثرها في شخصية الطفل وتكوين سلوكه وأبرز هذا الآثار:

1 ـ حرمان الطفل من الفرص التي تساعده على التعلم، لأنه تعود على أن يعمل له كل شيء ولذا نجده لا يقوى على مواجهة الحياة ومشكلاتها فهو ينمو معتمداً على غيره، ومن ثم يبدو في سلوكه كثرة الاعتذار عن تصرفاته ولوم الآخرين وتحميلهم كل المسؤوليات.

2 ـ صعوبة تكوين علاقات ناجحة مع غيره من الناس ويبدو في سلوكه الرغبة في الانسحاب من مجالس الغرباء، وإذا ما اضطر إلى الاجتماع نجده يشعر بالخوف والارتباك.

3 ـ الظهور بمظهر الخضوع والخشوع والطاعة وغير ما تجب الطاعة مع شدة الحساسية فيما يتعلق بعلاقاتهم مع الآخرين.

ـ العوز للشجاعة إضافة إلى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالعجز مع الإحساس بعدم القدرة إذا ما قورن مع غيره، وعند مواجهته لمشكلة تخص صميم حياته.

5 ـ تبدو على الطفل مظاهر الإهمال وسوء النظام والأخطاء دون مبالاة. ومع ذلك فليست لديه الرغبة في إصلاح الأخطاء.

صرامة الآباء وقسوتهم:

يبدو بعض الآباء صارماً في معاملته لطفله أو لأطفاله، وتأخذ الصرامة مظاهر مختلفة من الأمر والنهي والنقد والعقاب والمقاومة لرغبات الأطفال، لدرجة أن كلمة (لا) تكون دائماً على لسان هذا الطراز من الآباء إذا ما قدم أبناؤهم على عمل من الأعمال أو طلبوا مطلباً لا يجد قبولاً لديهم. إن أمثال هؤلاء الآباء يتصفون بالقسوة في معاملة الأبناء لأن أسلوب تربيتهم يقوم في أساسه على السيطرة والتحكم الزائد ما يطلبون من أبنائهم القيام بأعمال صعبة شاقة ويحملونهم المسؤوليات بجعلهم يشعرون بالعجز والقصور وما على الطفل إلا أن ينفذ، وإذا ما اعترض معترض فيشعرون بأنهم يفعلون ذلك من أجل صالح أبنائهم وفاتهم أن التربية التي تقوم على العنف والصرامة تحرم الطفل من اتباع الكثير من حاجته النفسية.

ما أسباب هذا الأسلوب في المعاملة:

1 ـ تجارب الآباء أيام طفولتهم، وغالباً ما يعكسون ما لا قوة من معاملة أيام صباهم وهناك فئة من الآباء والأمهات تعيد مع أطفالها نوع المعاملة التي كانوا يعاملون بها أثناء طفولتهم.

2 ـ الضمير الصارم المتزمت لرعب بعض الآباء، فيحاولون تطبيق هذه المعايير على أطفالهم، فيكثرون من إبداء النصح لأولادهم في مناسبة وغير مناسبة كما أنهم يجدون في كل هفوة يرتكبونها جريمة لا تغتفر.

3 ـ نجد الصرامة في بعض الأحيان صادرة عن الأم، وترجع العلة في ذلك إلى أن الأم هي طفلة قد فقدت أمها تاركة مجموعة من الأخوة الصغار، فتقوم الطفلة مقام الأم في العناية بأخوتها، وعندما تكبر هذه الطفلة، «الأم الصغيرة» وتصبح لها

عائلة أو أطفال نجدها تتخذ لنفسها اتجاهاً في معاملة أطفالها يقوم على السلطة القاسية والصرامة، متأثرة بما اكتسبته من خبرة مبكرة خلال فترة طفولتها.

4 ـ الأب السكير أو المدمن يكون من أقسى الآباء على الأبناء لأنه غير راضٍ عن نفسه أو لأنه يشعر أنه «فاشل» ولذلك يطلب الكمال من أبنائه.

نتائج الصرامة في المعاملة:

1- المغالاة في الأدب والخضوع إلى السلطة والميل إلى الاستكانه والخضوع والطاعة في غير موضعها كما أن الطفل لا يقدر على المناقشة وإبداء الرأي.

2- يعوز هؤلاء الأطفال الدافع إلى التلقائية كما أنهم يعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم وخاصة على والديهم أو من يكبرهم من الأبناء وهم دائماً في انتظار ما يقال لهم.

3 ـ لا يقدرون على التمتع بالحياة وقضاء وقت الفراغ، فيكفرون في المسؤوليات وفي العمل على الدوام ولا يعطون لأنفسهم غالباً فرصاً للاستمتاع بمناهج الحياة.

4ـ الشعور في بعض الأحيان بفقدان الثقة بالنفس والعجز والقصور عند مواجهة المواقف، مهما تكن درجة صعوبتها، ومرجع ذلك إلى أن الطفل قد تعود أن يكون تابعاً لا متبوعاً.

طموح الآباء الزائد وعلاقته بالإبداع:

يظهر بعض الآباء اهتماماً زائداً بأعمال أبنائهم المدرسية، فنجدهم يشعرون بالضيق والألم عندما يحصل هؤلاء الأبناء على درجات غير مشجعة في المواضيع المختلفة فيدفعون أبناءهم دفعاً في أعمالهم المدرسية دون مراعاة لقدرتهم وميولهم. وهناك مظاهر أخرى لهذا النوع من الطموح، كشعور الآباء بالضيق عندما يتعذر على أبنائهم الالتحاق بإحدى الكليات الجامعية أو إحدى المدارس مثلاً، فنجدهم يكثرون من الشكوى وتتخذ هذه الشكوى مظاهر عدة، مقابلات للمسؤولين، مقالات في الجرائد، اجتماعات.... إلخ.

أسباب الطموح الزائد:

1 ــ أن يكون للعائلة تاريخ قديم، فحبها في المحافظة على هذا الماضي تدفع العائلة أبناءها إلى الجد والاجتهاد، دون مراعاة لقدرات الأطفال، وذلك بغية الوصول إلى المستوى اللائق.

2 ــ هناك من الآباء من حرم من مواصلة تعليمية في الكليات الجامعية وهو لذلك يحلم باليوم الذي يكون له من الأبناء من يرسلهم إلى المدرسة ويعطيهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي.

3 ــ عن طريق هذا السلوك يعبر الآباء عن رغبتهم المكبوتة وأمانيهم المكبوتة فهم يحققون في أبنائهم ما لا يحققوه في أنفسه وبمعنى آخر إنهم يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم.

نتائج الطموح الزائد وأثرها على الإبداع:

يتتج عن هذا الأسلوب ما يأتي:

1 ــ أن دفع الآباء لأبنائهم في أعمالهم المدرسية يتتج عنه أن يصاب هؤلاء الأبناء بنوع من البلادة الانفعالية فالذي يحدث في كثير من الحالات هو امتناع الطفل عن تحمل المسؤوليات وكلما زاد الآباء دفعاً. تقاعس الأبناء وزادوا رغبة في التخلف ومعنى ذلك أنه يحدث نوعاً من الرغبة في المقاومة السلبية.

2 ــ أن دفع الطفل لعمل من الأعمال، دون مراعاة لقدراته يعرضه للفشل ولذلك أضراره مثل الشعور بالنقص، العدوان والتخريب... إلخ..

اتجاهات الوالدين المتضاربة وأثرها على الإبداع:

وإذا ما حصل أن اختلفت اتجاهات الوالدين إلى حد كبير قد يصل إلى حد التضارب فمعنى ذلك أن الموقف قد تعقد على الطفل بشكل يتعذر عليه أن يختار أو يرفض اتجاهات أمه أو أبيه ويكونان قد خلقا له نوعاً من الحيرة والتردد والقلق الدائم بحيث يتعرض إلى أصعب مظاهر التنشئة الاجتماعية وأعقدها إطلاقاً.

فلا بد والحالة هذه من أن يكون نوع من التوافق وما أصعب ذلك إذا كان الأبوان مختلفين في اتجاهاتهما، فقد تهون كل المصاعب التي ذكرت أمام هذه المشكلة، وإذا كان الأبوان بالنسبة للطفل هما الأخصائيان اللذان يجب أن يزودانه بالمصدر الأول للحقائق التي تقوم عليها الاتجاهات التي يتشربها منهما وتؤكدها وتبلورها مصادر فمعنى ذلك أن الأبوين قد خلقا المشكلة لطفلهما قبل أن يكون قادراً على مواجهتها بفترة طويلة وكثيراً ما تحصل هذه الحالة فتكون بذور التعاسة والشقاء والعدوان والتمرد والجناح وخيبة الأمل قد وجدت في المهد لتنغص عيش الطفل، ولتدفعه إلى أنواع الشذوذ النفسي التي تصعب معالجتها.

التفكك العائلي وأثره على نفسية الطفل

قال تعالى: ﴿ وَٱلضُّحَىٰ ۝١ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ ۝٢ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣ وَلَلۡأٓخِرَةُ خَيۡرٞ لَّكَ مِنَ ٱلۡأُولَىٰ ۝٤ وَلَسَوۡفَ يُعۡطِيكَ رَبُّكَ فَتَرۡضَىٰٓ ۝٥ أَلَمۡ يَجِدۡكَ يَتِيمٗا فَـَٔاوَىٰ ۝٦ وَوَجَدَكَ ضَآلّٗا فَهَدَىٰ ۝٧ وَوَجَدَكَ عَآئِلٗا فَأَغۡنَىٰ ﴾ [الضحى: 9]:

1 ـ ما هي العائلة المفككة؟

2 ـ ما هي العوامل التي تضغط على الطفل؟

3 ـ التفكك العائلي وأثره على التحصيل المدرسي.

4 ـ خصائص الأطفال في البيوت المتفككة.

5 ـ ما هي آثار التفكك العائلي على نفسية الطفل؟

6 ـ مقترحات.

1 ـ ما هي العائلة المتفككة؟

إن العائلة المتفككة هي التي يكون فيها أحد الأبوين أو كلاهما لا يعيشان مع الطفل، ويمكن أن يتسبب ذلك نتيجة الوفاة أو الطلاق، أو غياب أحد الأبوين بصورة مستمرة عن البيت بحكم عمله، غير أن الحالة الأخيرة لا تضع العائلة في مستوى التفكك ولكنها ذكرت هنا لأن الغياب الطويل في بعض الأحيان، كثيراً ما يكون مماثلاً للأسباب التقليدية المقبولة والتي تصنف العائلة على أنها متفككة.

أما من الناحية النفسية، فإن العائلة المتفككة هي العائلة التي تكون الحياة فيها صعبة إن لم تكن تعسه وذلك إما بسبب غياب أحد الأبوين أو كليهما عن البيت أو بسبب الخصام الشخصي بين الأبويــن، ولـو كـان جميع أفـراد العائلـة حـاضرين، ويساهمون في العيش.

2 ـ ما هي العوامل التي تضغط على الطفل؟

من الممكن تحديد العائلة المتفككة على أساس العوائل التي تؤدي إلى الضغط على الطفل نفسياً، وقد يشيع في العائلة عامل أو أكـثر مـن هـذه العوامـل بصـورة اعتيادية، وأهم هذه العوامل ما يأتي:

أ- النفور أو الخصام بين الأبوين وخاصة قبيل الفراق أو الطلاق.

ب- الضغط النفسي الناجم عند زيارة الطفل من قبل الأبوين المتفارقين أو أحدهما زيارة الطفل لواحد منهما أو كليهما.

جـ- الصعوبة التي تحدث بسبب صعوبة التكيـف لزوجـة الأب أو لـزوج الأم (إذا كان الطفل يمتلك أما تزوجت مرة أخرى، أو أباً تزوج مرة أخرى).

د- الحب والعطف المفقودان بسبب الراحلين عن الطفل، بينما كان الحب والعطف متوافرين نتيجة الاحتكاك المباشر والتفاعل الداخلي قبل الفراق، ففي حالة وفاة الأب مثلاً وجد على أن (70٪) من المشكلات مـن هـذا النـوع تحـدث للطفـل أضف إلى ذلك صعوبة التكيف من يبقى من الأبوين.

هـ- الرعاية الواطئة والإشراف الضعيف اللذان يحصـلان عندمـا يلقـى عبئهمـا على أحد الأبوين، وإذا كان لزاماً علـى الأم أن تشـتغل بعـد وفـاة الأب، فـإن نموذج المسؤولية للأبوين قد تحطم.

و- الازدياد في عبء المسؤولية على الأطفال وخاصة الكبـار منـهم، والـذي يعـني ضيق الوقت للإبداع، فمن المحتمل جداً أن يترك الكبير أو الكبيرة مـن الأطفـال المدرسة بسبب الذهاب إلى العمل.

ز- الشعور الذي يصاحب الأطفال من البيوت المتفككة بأنهم يختلفون عن غـيرهم

من الأطفال وبصورة اعتيادية أنهم يحسون بأنهم أقل شأناً، وأضعف مركزاً بل أكثر تأخراً من أولئك الأطفال الذين يأتون من بيوت اعتيادية لم يصبها التفكك، وهؤلاء بدورهم يشددون الشعور بالتخلف، وفقدان الأمان بالنسبة للأطفال المنكوبين.

3- التفكك العائلي وأثره على التحصيل المدرسي والإبداع:

من الجدير بالذكر أنه يوجد أطفال في المدرسة من بيوت متفككة أكثر يفترضه المعلم كمعدل وهؤلاء يشعرون بصورة طبيعية بعوزهم الشديد إلى الأب أو الأم أو كليهما وبصورة أوضح لا نتحرج إذا قلنا إن في كل قسم من أقسام الصف الواحد يوجد طفل على الأقل هو بأمس الحاجة إلى أبيه أو إلى أمه أو كليهما ليكونا معه في البيت. وعلى الأعم فإن الأطفال يعوزهم الأب أكثر مما تعوزهم الأم. أضف إلى ذلك أنه من المتعارف عليه أن الأطفال في حالة عوزهم للأب يعيشون مع الأم، لكن هذه الحالة لا تصدق على الطفل في حالة عوزه لأمه بل على الأغلب لا تجده يعيش مع أبيه.

توجد علاقة ظاهرة بين التخلف المدرسي والعوز إلى الأبوين في البيت، فالحاجة لأحد الأبوين أو كليهما تبدو أنها ذات أثر فعال في كل وجه من أوجه العمل المدرسي، وطبيعي أن هذا الأثر غالباً ما يكون غير حسن، هذا مع العلم بأن الفرق بين المجموعات من الأطفال ليس كبيراً، ولكن النتيجة دائماً وأبداً في صالح المجموعة التي تمتلك الأبوين وتعيش معهما وليس لديها خلل ما من هذه الناحية.

يبدو من الدراسات التي أجرتها المدارس على طلبتها بهذا الصدد، أن الحاجة لأحد الأبوين أو كليهما تؤثر على حاصل الذكاء بصورة غير حسنة، وقد أثبت ذلك بالقياس العلمي الدقيق، كما أن الحاجة إلى الأبوين تزيد في مقدار الاتكالية أكثر من الحد الطبيعي، وبالإضافة إلى ما سبق فإنها تنقص من حب الطفل في أن يصبح قائداً أو رئيساً في الجمعيات المدرسية، وتزيد من خطئه في أن يصبح مشكلة تسترعي الانتباه وتتطلب العناية الفائقة بالنسبة لمرشد المدرسة، زيادة على تأثيرها الطفيف على الصحة.

إن الأطفال من ذوى البيوت المتفككة والذين يزداد عددهم بصورة خاصة بسبب الحرب هم في حاجة ماسة إلى التشجيع أكثر من حاجتهم إلى الاتصال بالجماعات والاختلاط والاحتكاك بها مباشرة. ففي المجموعات التي يعتمد فيهما على النمو الفردي، والمجموعات التي يكون فيها التفاعل للأعضاء يأخذ مكاناً، وجد بأن الأطفال من البيوتات المتفككة يحتاجون إلى حماية أكثر من قبل قادة الجماعات وهذا يملي الحاجة إلى قادة من مستوى رفيع ليتدبروا الأمر بحكمة وروية ونجاح.

ولقد وجد بأن الأطفال الآتين من عوائل متفككة يولعون بشدة بالموسيقا والفنون التعبيرية الأخرى، أما الطلبة الذين يأتون من بيوت اعتيادية أي غير متفككة، يرون أنفسهم أقرب إلى حب النفس، والشعور بالثقة من أولئك الذين أتوا من عائلات هدها الطلاق.

4 ـ خصائص الأطفال في البيوتات المتفككة:

إن دراسات علم نفس الطفل أثبتت لنا وأكدت بصورة لا يمكن أن يتسرب إليها الشك إطلاقاً أهمية الأمومة للطفل، فماذا يحدث لو أن الأم افترقت عن طفلتها بسبب الوفاة أو الطلاق أو الفراق أو لأن الطفل غير شرعي؟

لقد لاحظ (باولي) وآخرون بأن الضحالة في الشعور، وعدم القدرة على القيام بصلات إنسانية، يمكن أن يرجع إما إلى حالة انقطاع الأم عن الطفل أو عدم كفايتها.

أما الدراسات التي أجراها (بيتز) فتقترح ما يأتي:

(أن الأطفال الذين أعطوا الأهمية أو المرتبة الأولى في الاعتناء الجسمي ولكنهم حرموا من ثبات الأمومة بسبب الغير، من لا يحتاجون أن يكونوا أمهات للأطفال بل الواحدة منهم قد تكون امرأة بصورة ضرورية، فالأطفال الذين وقعوا تحت رعاية هؤلاء يصيبهم التلف البالغ حتى في اعتنائهم في وظائفهم أو أعمالهم فماذا نلاحظ عليهم؟

في المقام الأول أن البكاء لفترة طويلة، وبعد أيام قليلة يتحول البكاء إلى نواح أو نحيب، ويبدو عليهم أنهم سيقعون في حالة اليأس، ولكن في كآبة وصمت رهيبين.

وبعد أشهر، تفسح هذه الحالة المجال إلى فقدان الشعور والإحساس، وبعد شهور يبدأون بعلامات السلوك المماثل لسلوك الكبار كتقطيب الجبين والإيماءة.. الخ.

إذا كان الفراق لفترة طويلة واستمر فإن النمو الكلي للفرد قد تأخر حتماً ومثل هؤلاء الأطفال يصبحون متخلفين عقلياً، وأن نموهم اللغوي يكون بقساوة ومرارة لم يكن معقداً كلياً، من يبدأون من الناحية الصحية. هذا وأن هذه الآثار السيئة تكون أكثر صراحة إذا ما وقع الفراق في النصف الثاني من السنة الأولى من حياة الطفل.

لقد أجرى (تورنس) دراسته على طلبة المدارس في القسم الداخلي وقارن بين الأطفال الذين أتوا من بيوتات متفككة والأطفال الذين أتوا من بيوتات متفككة حصلوا على نتائجهم بالنسبة للأطفال الذين أتوا من بيوتات غير متفككة (اعتيادية) كما يأتي:

الخصائص	عدد المرات بقدر الأطفال الاعتياديين (من بيوت غير متفككة)
أ- التأخر	2.4
ب- السرعة	1.8
جـ- تحت المستوى في التحصيل	3
د- فوق المستوى في التحصيل	1.8
هـ- مشكلات انفعالية	1.3
و- مشكلات اجتماعية	1.3
ز- مشكلات صحية	3.75
ح- مشكلات سلوكية	2.1

ط ــ أضف إلى ذلك أنه وجد بين الأطفال الاعتياديين (2.5) مرة ممن ليس لديهم مشكلات إذا ما قورنوا بالأطفال من البيوتات المتفككة ممن ليس لديهم

مشكلات أيضاً. كما أن المجموعتين قد حللتا من ناحية خصائص الشخصية فوجد بأن خصائص الشخصية كانت كما يأتي:

الخصائص	عدد المرات بالنسبة للأطفال الاعتياديين
أ- الغضب	4.1
ب- الحكم في إظهار النفس كمحور	3.8
جـ- الحاجة إلى الإحساس بالموافقة الاجتماعية	3.7
د - الحاجة إلى السيطرة على النفس	2.6
هـ- الكآبة	2.3

وعلى العموم إن الطفل الذي افترق أبواه أو طلقا يبدو واضحاً في أنه هو الذي يحضن العدد الأكبر من المشكلات إذا ما قورن بالطفل الذي توفي أبوه أو أحدهما فإن الأخير الذي فقد أحد الأبوين يلي ابن أو ابنه المتفارقين أو المطلقين في عرض المشكلات وعددها وعظمتها.

هذا وإنه لمن المناسب أن أذكر بعض مواقف الإسلام من الطلاق.

1 ـ جاء في الحديث النبوي الشريف: «أبغض الحلال إلى الله الطلاق».

2 ـ جاء في القرآن الكريم (سورة الطلاق، آية 1-7).

﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُواْ ٱلْعِدَّةَ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ رَبَّكُمْ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنۢ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَـٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَتِلْكَ حُدُودُ ٱللَّهِ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُۥ لَا تَدْرِى لَعَلَّ ٱللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَٰلِكَ أَمْرًا ۝١ فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَأَشْهِدُواْ ذَوَىْ عَدْلٍ مِّنكُمْ وَأَقِيمُواْ ٱلشَّهَـٰدَةَ لِلَّهِ ذَٰلِكُمْ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا ۝٢ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ.

5- ما هي آثار التفكك العائلي على نفسية الطفل؟

لقد سجل «بوزارد» سبعة آثار محتملة الحصول ومن المؤكد أنها تؤثر على نفسية الطفل وهي:

1- الصراع الداخلي الذي يمكن أن يشمل الأبوين كليهما، فعندما يصيب العائلة التفكك والأبوان في حالة الفراق يدعى الطفل ليبدي رأيه فيجد ذلك من الصعب جداً عليه، فيكون غير راغب في إبداء الرأي، وغير قادر عليه لأنه غير متهيىء لذلك.

2 ـ يجب على الطفل أن يتكيف إلى زوجة أبيه، أو إلى زوج أمه، بينما يجد أن الأب الحقيقي أو الأم الحقيقية أو كليهما ما زالا على قيد الحياة.

3- الطفل الذي تمرجح بين أبويه يجب أن يتكيف إلى محيطين عائليين مختلفين، ولربما إلى موقفين متباينين بالنسبة له كطفل.

4- أن الروادع قد فرضت على الطفل وعلى عاداته في المحادثة وعلى صلاته الاجتماعية وأن العناية يجب أن تؤخذ من جانبه بنظر الاعتبار، فلا يتكلم عن الأب أو عن الأم، اعتماداً على الماضي بل من المحتمل أن يكون محرماً عليه ذلك.

5- الطفل الذي انحدر من عائلة متفككة يقارن بين حياته والحياة المنزلية للأطفال الآخرين وعندما يحتك بالأطفال الآخرين يرى بأنهم يمتلكون أبوين يعيشان سعيدين سوية، فيشعر بحسرة النفس وخيبة الأمل والاستياء والجبر على الإذعان لكل ما حصل له.

6- الطفل كأبويه يتحمل عبء المجتمع وضرورة إدراك مشكلاته.

7- يصور الطفل وجهة نظر قلقة نحو والديه والتي تعتبر متممة للموقف الذي هو فيه.

6- بعض المقترحات:

أراد المؤلف أن يتناول بعض المقترحات التي تشتمل على الكثير من المحتويات الضرورية كالتغير أو التحسن وقد رتبت على أنها مهمة، أو نحن في حاجة إليها، ولكن من ناحية العمل الحقيقي لهذه المشكلة فلم يقدم إلا القليل، فلا بد من وضع

مقترحات عملية من المؤكد إذا ما حققت فإنها تخفف من حدة المشكلة التي نحن بصددها ومنها على سبيل المثال لا الحصر:-

أ- ضرورة وضع منهاج شخصي وإعداد موظفين شخصيين أحسن مما هو موجود حالياً ليكونوا على أهبة الاستعداد لكل من البنين والبنات من أجل أن يصلوا إلى مشكلاتهم ببصيرة نافذة. وليحسنوا الإرشاد النفسي الذي يجب أن يعد بوساطة البيت فهكذا برنامج شخصي يجب أن يعطي أذناً صاغية، وانتباهاً مركزاً إلى الحالات الانفعالية الشديدة وإلى المشكلات الاجتماعية وذلك عن طريق العلاج النفسي.

ب- برنامج التربية الجنسية، ليس من المعقول أن يتوقع من البيت المتفكك أن يؤدي وظيفته جيداً فيجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار.

جـ- ضرورة وضع برنامج في إعادة التعليم في المهارات الأساسية قبل أن يستفحل الأثر المرضي للتأخر.

الاتجاهات والإبداع:

يعتبر كثير من علماء النفس أن دراسة الاتجاهات هي المشكلة الرئيسة لعلم النفس الاجتماعي، فالاتجاهات والمعتقدات تكون جزءا منهما من حياتنا، كما أنها تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من المواقف في الحياة الاجتماعية.

ويعرف (جوردن البورت) الاتجاه فيقول: «إنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع المواضيع والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة».

وعرفة (بورجادس) بأنه: «الميل الذي ينمو بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذابه منها أو نضوره عنها» ويعرفه (بورنج ولانجفيلد) «الاتجاه هو الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد».

بينما يعرفه (كوتش وكرتشفيلد) بأنه: «تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد».

وعلى النقيض نجد علماء النفس المتمسكين بالمنهج العلمي لا يصبغون الاتجاه بأي شيء يشير إلى وجوده داخل الجسم ويؤثر على السلوك ويوجه هذا الاتجاه أو ذاك ولكنهم يعرفونه بطريقة علمية بما يظهر فيه من أنواع التصرفات وأنواع السلوك المعبرة عنه فهو: «مفهوم يوضح نوع السلوك الذي نتحدث عنه ونلاحظه».

كيف تتكون الاتجاهات:

هنالك طرق كثيرة يكتسب الفرد بوساطتها اتجاهاته، وكل اتجاه يكتسبه الفرد تحدده أمور ثلاثة:

1- تقبل المعايير الاجتماعية دون نقد ويكون ذلك عن طريق الإيحاء.

2- تعميم الخبرات الشخصية.

3- الخبرات الانفعالية الشديدة.

أما عن العامل الأول وهو الإيحاء، فيعتبر من أكثر تلك العوامل شيوعاً، ذلك أنه كثيراً ما يقبل الفرد اتجاهاً ما، دون أن يكون له أي اتصال مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه ويمكن أن أوضح ذلك باتجاهات البيض نحو الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد أجريت في سبيل ذلك عدة تجارب لمعرفة الفرق بين اتجاهات الأطفال البيض نحو الزنوج في الأقاليم الشمالية واتجاهات الأطفال البيض نحوهم في الأقاليم الجنوبية، ودرست هذه الاتجاهات في مجموعات مختلفة في المناطق الصناعية والمناطق الريفية في بعض المقاطعات المكتظة بالزنوج وفي بعض مدارس مدينة نيويورك التي تقبل الأطفال البيض فقط ثم في مدارس أخرى في نفس المدينة تقبل البيض والزنوج معاً وكذلك على بعض الأطفال الذين ينتمون إلى آباء ذوى نزعة اشتراكية، ودلت نتائج هذه الأبحاث على أن هناك في كل البيئات السابقة ماعدا الاشتراكية، تعصباً نحو الزنوج، يختلف في الدرجة دون النوع. أما في البيئات الاشتراكية فإن الأطفال لم يوجد لديهم مظهر من مظاهر التعصب نحو هؤلاء الزنوج، وإن دلت هذه النتائج على شيء، فإنها تدل

على أن الاتجاه أو تكوين رأي ما هو شيء مكتسب، أو بعبارة أخرى إنه يتعلم نتيجة الاختلاط بالزنوج أو عدم الاختلاط بهم، كما تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير فتصبح جزءاً نمطياً من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منه. ويلعب الإيحاء دوراً مهما في تكوين هذا النوع من الاتجاهات، فهو إحدى الوسائل التي يكتسب بهما المعايير السائدة في المجتمع دينية كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية، فإذا كانت النزعة في بلد ما ديمقراطية، اعتنق الأفراد فيه هذا المبدأ لا لأنهم قاموا بدراسة مقارنة بينه وبين المذاهب السياسية الأخرى كالاشتراكية أو الفاشية مثلاً ولكنهم لأنهم في الواقع يتأثرون بهذا المجتمع الذي يعيشون فيه، والذي أكسبهم هذا المعيار السياسي المعين، عن طريق الإيحاء.

ولا شك أن وجود تلك المعايير، على اختلاف مستوياتها يجعلنا أمام أحكام ثابتة نقلبها على علاتها دون معارضة أو نقد وأعمال فكر، ولو لم توجد هذه المعايير التي نرجع إليها في أحكامنا من وقت لآخر، لاضطرب الإنسان وتحير في أفكاره وآرائه في هذا العالم المعقد، فتلك المعايير تشبه إلى حد كبير الإطار الذي نرجع إليه من وقت لآخر.

أما الوسيلة الثانية التي يكتسب الفرد عن طريقها اتجاهاته ومعتقداته وآرائه، فهي تعميم الخبرات، فنحن دائماً نستعين بخبراتنا الماضية ونعمل على ربطها بحياتنا الحاضرة، فالطفل مثلاً يدرب في صغره على عدم الكذب أو عدم أخذ شيء ليس له، أو عدم الاعتماد على جاره في المدرسة في نقل الأعمال المدرسية، والطفل ينفذ إرادة والديه في هذه النواحي دون أن تكون لديه أية فكرة عن أسباب ذلك، ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك عد خائناً وغير أمين، ولكنه عندما يصل إلى درجة من النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلها بالخيانة وحينما يتكون عنده المبدأ أو ذلك المعيار، يستطيع أن يعممه في حياته الخاصة والعامة.

وأما الوسيلة الثالثة التي يكتسب بها الفرد اتجاهاً ما. فهي التي تكون عن طريق بعض المواقف ذات الأثر الشديد، أو التعديل في الديانة من دين إلى آخر

بسبب الحالة الانفعالية الشديدة التي يتعرض لها الفرد، فقصة اليهودي الذي انفجرت مرافقه الصحية على جاره المسلم وصبر المسلم لذلك فلما اطلع اليهودي على الحالة أسلم.

إن اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة، فهي لا تعمل منعزلة أو في فراغ كما أنها تتدخل تدخلاً فعالاً في تكوين (الأنا) وهذه الأنا تمر في مراحل مختلفة، متغيرة وتظل في حالة نمو مستمر منذ دور الطفولة إلى دور البلوغ وما بعده، متأثرة في ذلك بمجموعة الاتجاهات التي يتعلمها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش بها، وذلك هو ما دعا بعض المشتغلين بعلم النفس إلى القول بأن (الأنا) عبارة عن تركيب من الاتجاهات. وهكذا نرى أن (الأنا) مكتسبة ويتم هذا الاكتساب في ظل الثقافة التي يعيش فيها الفرد، وما يتضمنه من تقاليد وعادات ومعايير وأنظمة، وتنتقل هذه الأمور إلى الفرد عن طريق تفاعله مع غيره، أو بعبارة أعم عن طريق تأثيرات الجماعة، ولما كانت المثيرات الاجتماعية التي تحيط بنا في تغير مستمر تختلف آثارها ونظراتنا إليها باختلاف درجة نموها، ولما كنا خاضعين على الدوام لتأثيرات ومواقف اجتماعية جديدة، فإنه من الخطأ اعتبار الأنا شيئاً ثابتاً وأصدق دليل على أن (الأنا) دائمة التعديل والتغيير والانحلال أحياناً، ما لوحظ في الحرب العالمية الثانية، نتيجة للضغط والضيق والحرمان والفزع الذي أحاط بالناس فقد حدث نتيجة لذلك كله أن نسي الناس الكثير من اتجاهاتهم ومعاييرهم الاجتماعية وتخلوا عنها وبدأوا يبحثون عن وسائل أخرى تحقق لهم الحياة في ظل الظروف الجديدة، ومعنى ذلك أن (الأنا) قد استبعدت بعض عناصرها التي لا تتلائم مع الظروف الاجتماعية الجديدة، ثم أعيد تكوينها على أساس جديد يقوم على التزود ببعض العناصر التي تتناسب مع الظروف المحيطة.

عوامل نمو الاتجاهات والإبداع:

يهتم المربون والمصلحون والسياسيون وقادة الجماعات ورجال الأعمال، بمعرفة كيف تنمو الاتجاهات، وإلى أي حد يمكن تغييرها، ويحدد علماء النفس الاجتماعي عدة عوامل تؤثر في النمو وتتحكم في تغييرها وهي:

العوامل الثقافية، والعوامل الوظيفية وعلاقتها المتداخلة مع العوامل الثقافية، ودور الحقائق في تحديد نموها.

أولاً: العوامل الثقافية:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي والمربون كثيراً على أهمية العوامل الثقافية في تحديد طبيعة المجال السايكولوجي للفرد، وفي نمو الاتجاهات والمعتقدات — وتشمل الثقافة بمعناها العام — مجموعة العادات والتقاليد والأنظمة والاتجاهات والقيم التي تقبلها أفراد مجموعة من الناس تعيش في بيئة وفي وقت معينين، أو بمعنى آخر هي طريقة الحياة لمجتمع من المجتمعات ومن المؤثرات الثقافية يكتسب الفرد ويمتص الكثير من الاتجاهات والمعتقدات والآراء والقيم السائدة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه.

وقد أجريت عدة دراسات لتوضيح العلاقة بين نمو بعض الاتجاهات والمعتقدات وبين النمط الثقافي السائد في المجتمع ففي دراسة قام بها كارلون 1984 وجد أن الحصيلة الدينية لطلبة الجامعة كانت عاملاً محدداً لمعتقداتهم واتجاهاتهم حول عدد من المسائل الاجتماعية، كما أوضحت دراسات ستاجنر 1986 عن الاختلاف في الاتجاهات الفاشية بين الطلاب، إن أولئك الذين كانوا أكثر غنى يميلون إلى أن يكونوا أكثر استبداداً من الطلبة الذين ينتسبون إلى طبقات أدنى اقتصادياً و اجتماعياً.

ولتحديد التأثيرات الثقافية في مجال العلاقات بين الأشخاص يقرر نيوكب وسفهلا 1988 أن هناك ارتباطات موجبة بين الأبناء والآباء في معتقداتهم واتجاهاتهم نحو المجتمع الدولي، كما وجد مورجان وريموز 1985 أن هناك ارتباطاً في المعتقدات والاتجاهات بين المدرسين والطلاب، أما ونسلو 1990 فقد وجد مثل هذا الارتباط بين الأصدقاء بعضهم ببعض، وتعكس الاختلافات في الاتجاهات والمعتقدات بين المجتمعات اختلاف الأنماط الثقافية بينها. فالاتجاهات والمعتقدات هي في الواقع دالة للمجتمع وللنمط الثقافي العلم السائد فيه وكذلك الثقافة الفرعية الموجودة فيه. وتنمو الاتجاهات لدى الأفراد بطريقة انتقائية، بمعنى أن

فعالية المؤثرات الثقافية تتوقف على إدراك الفرد وتفسيرها واستخدامها، ولعل هذا هو سبب ما نجده من اختلاف بعض الاتجاهات والمعتقدات داخل النمط الثقافي العام للمجتمع وذلك ما أوضحته دراسات هاللوول سنة 1987 من وجود هذا الاختلاف حتى بين ثقافة المجتمعات المسماة بالبدائية.

وتمثل الأسرة عنصرا مهما من المؤثرات الثقافية في المجتمع وفي هذا يشير كل من مورفي ومورفي ونيوكب سنة 1987.

«أن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه في النشء.. إنهم الأساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، والمساجد والكنائس وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية المختلفة في هذا المجال، وإنما هو تأكيد دور الأسرة وبلورته».

وقد بحث هوروبتز سنة 1986 أثر الآباء في تكوين الاتجاهات العنصرية لدى الأطفال الريفيين في (تينسر) وكان من بين الأمثلة التي وجهها لهم:

- من الذي يخبرك بأن لا تلعب مع الأطفال السود؟
- ما نوع الأطفال الذين تحب الأم أن تلعب معهم؟
- ما نوع الأطفال التي تخبرك الأم بأن لا تلعب معهم؟

وفيما يلي بعض الإجابات التي حصل عليها الباحث:

- فتاة من الفرقة الأولى: «إن أمي هي التي تخبرني بأن لا ألعب مع الأطفال السود وأن أبتعد عنهم».
- فتاة من الفرقة الثانية: «إن والدتي تخبرني بأن لا ألعب مع الأطفال الملونين».
- فتاة من الفرقة الثالثة: «إن أمي أخبرتني بأن لا ألعب معهم لأنهم يحملون الأمراض والجراثيم، وحتى لا تنتقل العدوى منهم».

وفي هذا يشير هوشبرج وجيلليلاند 1992 إلى أنه توجد علاقة بين اتجاهات الآباء والأبناء، ولكن درجة العلاقة تتوقف على:

أ- الوضع العائلي.

ب- المفحوصين.

جـ- الاتجاهات المدروسة.

فالأسرة هي المصدر الأساسي لنمو الاتجاهات، ولكن في بعض الحالات قد تتأثر اتجاهات الطفل بعوامل أخرى خارج المنزل، ذلك أن المؤسسات المختلفة لها دور فعال في التأثير في الأسرة ككل. ومن ثم في اتجاهات ومعتقدات كل عضو فيها.

فالأسرة لها دور مهم في تشكيل معتقدات أو اتجاهات الفرد، ولكن هذا لا يعني بأن الطفل سيكتسبها من والديه بطريقة تلقائية، ولكن وفقاً لأهميتها ومعناها بالنسبة له، وما تقوم به هذه التأثيرات الثقافية الأخرى في المجتمع من تأكيدها وبلورتها.

ثانياً: العوامل الوظيفية:

إن الاتجاهات تتميز بقيمتها الوظيفية للفرد، ونعني بالعوامل الوظيفية تلك الحاجات والمطالب والانفعالات، وسمات الشخصية والنمط العام لها. من حيث أنها توجه الفرد إلى اكتساب اتجاهات معينة.

فقد وجدت دكستر سنة 1999 في دراستها عن خصائص الانطواء ــ الانبساط لدى جماعة من الطالبات «الراديكاليات» أنهن أكثر انطواء وشعوراً بالنقص ولذلك فإنهن أكثر استعداداً لتبني المعتقدات والاتجاهات الراديكالية المتطرفة.

كذلك وجد فتر أن طلابه الراديكاليين كانوا أكثر خضوعاً (مستخدماً اختباراً البورت: السيطرة ــ الخضوع) من بقية الطلاب الذين اختبرهم وفي نفس الوقت أكثر انطواء من الطلاب المستقلين.

وتعتبر الدراسة التي قام بها (موراي ومورجان) سنة 1990 عن الاتجاه الإكلينكي لنمو المعتقدات والاتجاهات، ذات دلالة كبيرة في أبرز العوامل الوظيفية في نموها. وأوضحت أن هناك علاقة كبيرة بين تركيب الشخصية لدى طلبة إحدى عشرة كليات وبين المؤثرات الثقافية ومشاعرهم نحو الخالق والاتجاهات نحو الحرب والعائلة والجنس.

وخير ما يوضح لنا هذا الجانب في نمو المعتقدات والاتجاهات، تلك الدراسة التي قامت بها (فرنش) فبالإضافة إلى محاولتها الجادة في تحديد التمايز والوضوح والشدة والتكامل بين المعتقدات والاتجاهات الدينية لدى المفحوصين، فقد حاولت أيضاً القيام بتحليل كامل لتركيبات الشخصية ككل عن طريق استخدام عشرين اختباراً منها اختبار ت. آ. ت ومقياس دراسة القيم، والمقابلات، والسير الذاتية المكبوتة، وغير ذلك من الإجراءات الإكلينيكية الأخرى، كما استخدمت اختبار الاستعداد الدراسي ومختلف مقاييس الذكاء، وقد وجدت أن تركيبات الشخصية عند مفحوصيها الذين لديهم معتقدات دينية منظمة إلى درجة عظيمة كانت تختلف بطريقة ملحوظة عن المفحوصين الذين لديهم معتقدات أقل تنظيماً سواء كانت دينية لا إرادية، أو إلحادية (فرنش 1998).

ثالثاً: الحقائق ونمو الاتجاهات:

من المعروف أن المجتمع الحديث يتميز بتعقده وتشابك العلاقات بين الأفراد والجماعات بدرجة قوية، ولذلك نجد من الصعب أن يعتمد الفرد على نفسه في تحقيق حاجاته وفي الوصول إلى الحقائق الموضوعية المرتبطة بجوانب الحياة المختلفة.

فلا بد أن يعتمد على ما تقدمه له السلطات ــ كمصدر للحقائق ــ وعلى ما يقدمه له المختصون فالآباء بالنسبة للطفل هم المختصون الذين يزودونه بالمصدر الأول للحقائق التي تقوم عليها الاتجاهات التي يتشربها منهم وتؤكدها وتبلورها مصادر الحقائق الأخرى خارج العائلة.

ثبات الاتجاهات وأثرها على الإبداع:

تميل الاتجاهات غالباً إلى أن تثبت وتبدي مقاومة للتغير، بذلك نستطيع أن نقرر أنها تتضمن ميكانيزماً يعمل نحو المحافظة على الذات فالأفراد يتذكرون تلك الجوانب المتفقة مع اتجاهاتهم أكثر من تلك المخالفة لها. وهذا ما أيدته الدراسات التي قام بها ليفين ومور في سنة 1993.

وهذا الميل نحو محافظة الاتجاهات على ذاتها قد ينتج عنه تحديد خبرات الأفراد وبذلك يتناقص احتمال اكتساب خبرات جديدة ناتجة من التغيرات في الاتجاهات.

تغيير الاتجاهات وأثرها على الإبداع:

وعلى الرغم من الميل لأن تحافظ الاتجاهات على ذاتها فإنها من الممكن أن تتغير وتتعدل والدراسات التجريبية في علم النفس الاجتماعي أعطت أمثلة ناجحة لذلك التغيير ففي سنة 1997 أعطانا (روس) في مسح للدراسات التي أجريت عن تخفيف حدة التعصب قائمة بعشرين بحثاً مختلفاً أوضحت أثر برامج المدرسة والدعاية المنظمة والاتصال الشخصي في تغيير الاتجاهات، ومن بين أكثر الدراسات الناجحة تلك التي قام بها مافيوس سمث سنة 1999 وريموز سنة 1996، 1998.

فقد اختبر مافيوس سمث تأثير برنامج دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية الذى أعطي لطلبة جامعة «كنساس» على اتجاهاتهم نحو الزنوج، وقد اختبر المجموعة بمقاييس بوجاردوس وهنكلي، قبل وبعد البرنامج وأظهرت تزايداً واضحاً في التودد نحو الزنوج. أما المجموعة الضابطة، التي أخذت برنامجاً عاماً في مقدمة في علم الاجتماع في أقل من 6٪ من الوقت الذي استغرقته المجموعة التجريبية في دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية، فلم تبدي أي تغيير في الاتجاهات بعد البرنامج.

أما ريمرز وزملاؤه في جامعة بورد، فقد درسوا تأثير مادة معينة على الاتجاهات نحو الزنوج واليهود، وكانت العينة تلاميذ من أربع مدارس ثانوية في انديانا، وفي كل المدارس لوحظ، أن هناك تغيرات كبيرة واضحة بعد قراءة هذه المختارات مباشرة وأوضحت الدراسات التتبعية أنه بعد أشهر كان هناك تغيراً ملموساً في تلك الاتجاهات.

وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد، ويلخص وليفين وكراب سنة 1995 مشكلة تغير المعتقدات أو تعديل الاتجاهات في العبارة التالية:

«إننا من الممكن أن نفعل الكثير في عملية تغييراً أو تعديل الاتجاهات عن طريق عملية إعادة التربية وأثرها الفعال في تغيير أو تعديل المجال السايكولوجي للفرد» (ليفين وكراب 1995).

قياس الاتجاهات:

إن الاتجاهات تجعل الفرد يتخذ أساليب سلوكية معينة نحو موضوع تلك الاتجاهات وهذه الأساليب تدفع الفرد إلى أن يتخذ مواقف معينة ذات شحنات إيجابية أو سلبية يعبر عنها إما باللفظ وذلك في إجابته عن سؤال أو تعبيره عنه بصورة تلقائية أو قد يعبر عن رأيه بصورة عملية عن طريق ممارسة السلوك الذي يكشف عن وجود اتجاهات معينة، وبذلك يمكن قياس الاتجاهات طالما أنها تعبر عن حالة متميزة من السلوك وأن أهم المقاييس وأكثرها شيوعاً في مقياس الاتجاهات اللفظية.

طريقة ثيرستون (المقارنة المزدوجة):

كان أول من استخدم هذه الطريقة هوثيرستون، وتتمثل طريقة المقارنة المزدوجة في أن الفرد يقوم بتفضيل اتجاه آخر في الموضوع الذي تقيسه. وعلى سبيل المثال إذا كنا نريد تحديد اتجاه الفرد نحو شعوب معينة، فإننا نعرض عليه شعبين ليقوم بعملية تفضيل لأحدهما على الآخر وشعبين آخرين يفاضل بينهما، ومعنى هذا أننا نقوم بعملية مقارنة نفس درجة بين شعبين وتستمر هذه العملية بقدر الشعوب التي تريد المفاضلة فيما بينهما. ويلاحظ في هذه الطريقة أنها على الرغم من سهولتها إلا أن صعوبتها فيما قد يتمخض عنها من أعداد كبيرة للغاية تدخل في عملية المقارنات المزدوجة التي يقوم بها الفرد.

طريقة ليكرت:

قام ليكرت في دراسة عن الاتجاهات نحو الاستعمار والدولية ونحو الزنوج بوضع طريقة جديدة تختلف عن طريقة ثيرستون، يطلب فيها من الفرد أن يعبر عن درجة اتجاهه في العبارات التي يتضمنها المقياس كما يلي:

موافق جداً ــ موافق متردد ــ معارض ــ معارض جداً.

وتمثل الدرجة الكلية لفرد ما مجموع درجاته بالعبارات المختلفة التي يتكون منها المقياس وتتخذ درجات الفرد مقياساً لتقدير اتجاهه.

مقياس بوجاردس (البعد الاجتماعي):

صمم بوجاردس - في بداية حركة قياس الاتجاهات- طريقة تعتبر كلاسيكسة، وذلك لأغراض محددة في قياس الاتجاهات نحو مختلف الأمم، فطريقته المسماه بمقياس البعد الاجتماعي تتكون من عدد من العبارات المختارة، ليستخرج استجابات ذات دلالة بالنسبة لتقبل جماعة قومية معينة، ووفق هذه الطريقة يطلب من المفحوص أن يبين مشاعره وانطباعاته عما إذا كان يوجب بأفراد من المجموعة الأخرى التي يعين اتجاهه نحوها من حيث مشاركتهم إياه في إحدى العبارات التالية:

بناء على مشاعري المباشرة أسمح عن طيب خاطر أن ينضم أفراد من الجماعات الآتية:

كل مجموعة كفئة لا باعتبار أحسن أفراد أو أسوأ أفرادها إلى الحالة التي أضع عليها علاقة:

1- تكوين علاقات متينة بالزواج.

2 - قبول أحد أفراد هذه الجماعة في النادي الذي انتمي إليه كصديق.

3 - أن يسكن في نفس الشارع الذي أعيش فيه كجار.

4 - كموظفين في مثل عملي في نفس القطر.

5 ـ كمواطنين في نفس بلدي.

6- كمجرد زائرين لوطني.

7 - أستبعدهم من بلدي.

ويلاحظ على مقياس بوجاردس أن وحداته غير متساوية في تدرجها، فمن يوافق على الوحدة الأولى يوافق على بقية الوحدات (2، 3، 4، 5) لأنه في الغالب يرضى بالزواج بفتاة من عنصر وشعب آخر يقبل انتماء هذا الجنس إلى النادي والسكن في الشارع الذي يسكن فيه وفي الوظيفة التي يزاولها والمواطنة في نفس البلد التي ينتمي إليها تزداد النسبة المئوية حتى الوحدة الخامسة في العادة بوجاروس 1990).

طريقة جثمان:

وهي محاولة لإيجاد مقياس متدرج تجمعي أشبه بالمقاييس المستخدمة في الكشف عن قوة الإبصار، فإذا قلنا مثلاً أن زيداً من الناس قوة إبصاره 9/6 كان معنى ذلك أن هذا الفرد يستطيع تمييز العلامات التي قبل ذلك وهذا الأساس في نظر (جثمان) أحد الأسس المهمة التي تميز المقياس الصحيح، ويمكن أن نوضح ذلك بمثال عن اتجاه الفرد لحو القسط الذي يجب أن يحصل عليه الفرد في المستوى التعليمي والثقافي.

1 ـ نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد ـ نعم ـ لا.

2 ـ نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد ـ نعم ـ لا.

3 ـ نهاية المتوسط المستو لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد ـ نعم ـ لا.

4 ـ نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد ـ نعم ـ لا.

5 ـ ينبغي أن لا نزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة ـ نعم ـ لا.

ففي هذا المثال تجد أنه إذا أجاب المختبر عن أحد الوحدات بالإيجاب، فلا بد أن يجيب عن الوحدات التي يعدها بالإيجاب كذلك، فمن يوافق مثلاً على أن نهاية المستوى الثانوى لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد معنى ذلك أنه لا يوافق ضمناً على أن مجرد القراءة والكتابة غير كافٍ، وعلى أن التعليم المتوسط والابتدائي غير كافٍ كذلك، أي أنه يوافق ضمناً على العبارات (5و4و3) ويكون هذا القياس صحيحاً إذا وجدنا الأفراد يوافقون على (3،4،5) بينما لا يكون صحيحاً إذا وافق الفرد مثلاً على العبارة (2) ثم لا يوافق على العبارة (3) ثم يعود مرة ثانية ليوافق على العبارة (2) ومعنى ذلك حدوث انعكاسات في القياس تقلل من صحة المقياس. ومن عيوب هذا المقياس أنه من السهل إخضاع كل موضوع من موضوعات الاتجاه بأن يقاس بهذه الطريقة هذه هي أهم مقاييس الاتجاه ويلاحظ أن طريقة المقارنات المزدوجة (لثيرستون) وطريقة بوجاردس البعد الاجتماعي إنما تستخدم لأغراض محددة وأحوال خاصة، فالطريقة الأولى تتطلب مقارنات عديدة ولذا فإنها تصلح في

الحالات التي تكون فيها المواضيع المراد قياسها محدودة العدد. وأما الثانية فإنها محدودة بأهداف كتقبل فئات معينة أو عدم تقبل عناصر أخرى.

كذلك وجه نقد شديد إلى طريقة (جثمان) من حيث أنها طريقة صناعية وأن من النادر جداً أن يصل الباحث إلى هذا المستوى من تدرج المقياس في السمات النفسية أو الظواهر الاجتماعية والظواهر النفسية مهما وصل المقياس إلى درجة من الثبات والصحة.

أما طريقة (ليكرت) فإنها تعد في الواقع من أكثر الطرق استخداماً، كما أنها تتميز بأنها تحتوى على وسائل تمكننا من قياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بالنسبة لكل وحدة من الوحدات التي يتضمنها المقياس، وهذا في الواقع يعتبر من المميزات التي تكشف عنها هذه الطريقة في قياس الاتجاهات.

القيادة والإبداع:

اراد المؤلف أن يوضح هنا علاقة القيادة بالابداع بشكل سايكولوجي يضمن دور القائد وابداعاته، ويؤكد علماء النفس الاجتماعي أهمية القيادة والدور الكبير الذي تلعبه في بناء الجماعات المختلفة، كما يؤكدون ما للقائد من أهمية بالغة في تماسك تركيب الجماعة وجو الجماعة وأهدافها ونشاطاتها، وطالما أن السلوك البشري يسعى دائماً لتحقيق أهداف حيوية متجددة، فإن القيادة تعمل على بلورة الهدف حتى يكون محدداً واضح المعالم وحيث تعاون القيادة في تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق الهدف.

أما بالنسبة لوظائف القائد، فتختلف باختلاف الجماعة التي يقودها فوظيفة ــ القائد في جماعة (أوتوقراطية) تختلف عنها في الجماعة الديمقراطية ويذكر (كرتش وكرتشفيلن) عدة وظائف قد يقوم بها القائد:

فهو الإداري المنفذ- والمخطط - وواضح السياسة - والخبير - والممثل الخارجي للجماعة - والضابط للعلاقات الداخلية - والقائم بالثواب والعقاب - والمتحكم إليه والنموذج - ورمز الجماعة - والممثل للمسؤولية الفردية - وصورة الأب.

أنواع القيادة:

يتأثر نمط القيادة بنوع الثقافة السائدة، وبالحكومة القائمة، وهنا تتضمن القيادة ثلاثة أنواع هي: القيادة الاستبدادية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة الفوضوية، ونجد القيادة بأنواعها المختلفة في أي ثقافة، الأمر الذي ييسر لنا أن نقيم مقارنة بينها. ولكن بصفة عامة، نلاحظ أن نوع القيادة هو دالة للمجتمع. فالقيادة الديمقراطية تنمو وتزدهر في مجتمع ديمقراطي، أما القيادة الاستبدادية فتوجد غالباً في المجتمعات الأتوقراطية.

1- القيادة الاتوقراطية:

إن القائد الاتوقراطي يستخدم سلطة مطلقة أكثر من القائد الديموقراطي فهو يقوم بنفسه بتحديد السياسة التي تسير بموجبها الجماعة ويخطط لها وفق إرادته هو، وعلى الأفراد تنفيذ خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب معها عليهم معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة. ويحدد القائد أيضاً نوع العمل الذي يخص كل فرد ويملي بمفرده نشاطات الأعضاء ونمط العلاقات الداخلية بينهم، وهو يثيب أو يحرم أو يعاقب كيفما يشاء طبقاً للسلطة الموكلة إليه، وقد يكون مسيطراً ودكتاتورياً في علاقته مع مرؤوسيه، فمصير كل عضو رهن مشيئته وأهوائه.

والقائد الاتوقراطي يعمل دائماً على أن يظل محور انتهاء الجماعة، وهو يهتم بضمان طاعة الأعضاء، ولذلك فهو يعمل على انقسام الجماعة، وحفظ الاتصال بين الأعضاء إلى الحد الأدنى، وعن طريقه، ضماناً منه لأن يقف موقف المستحكم في كل أعمال الجماعة، ولذلك نجد دوافع كل عضو في الجماعة الخاضعة لهذا النمط من القيادة ضئيلة وضعيفة. فالفرد يعمل تحت ضغط الخوف والإرهاب، لا عن اقتناع وإيمان بما يقوم به.

والمحك الأساسي لإظهار الاختلاف الواضح بين نوعي القيادة: الديمقراطي والاستبدادي يتضح أساساً ـ كما ثبت من الأبحاث التجريبية ـ في حالة غياب القائد. ففي النمط الديمقراطي يسير دولاب العمل على أحسن مستوى ممكن، بينما في النمط الأتوقراطي يتوقف العمل أو يضطرب وتضعف الروح المعنوية وينخفض مستوى الإنتاج.

وتوضح الصورة الاجتماعية للجماعة الأتوقراطية أن القائد هو مركز أو بؤرة الجماعة، وأن هناك فرصاً ضئيلة لنمو العلاقة بين أعضاء الجماعة. وهذا يعني انخفاض الروح المعنوية للجماعة وبالتالي يكون تأثيرها على الإنتاج كبيراً على خفض مستواه. كذلك تتضح الدراسات التجريبية أنه يسوى في الجماعة ذات القيادة الاتوقراطية فيما خارجه عن العمل. وينتج عن هذا وجود جماعة قريبة من القائد وأخرى بعيدة عنه، أي أن هذا النمط من القيادة يشجع على التخريب داخل الجماعة. مما قد يولد في نفوس الأفراد المنتمين لها مشاعر الإحباط والعدوان وإلى ظهور التوتر والصراع داخل الجماعة.

2- القيادة الديمقراطية:

لا يختلف القائد الديمقراطي عن الأتوقراطي في مقدار السلطة المخولة له، ولكن في طبيعة دوره في الجماعة. ولذلك نجد أن في القيادة الديمقراطية إشباع الحاجات كل من القائد والأعضاء، كما يتسم هذا النوع بالاحترام المتبادل. ويعمل القائد على تشجيع إسهام كل فرد في العمل إلى أقصى حد ممكن ومشاركة كل عضو في نشاط الجماعة وفي تحديد أهدافها، وهو يعمل على توسيع المسؤوليات أكثر من أن يركزها في شخصه، كما يدعم الاتصالات الشخصية والعلاقات الإنسانسة بين أعضاء الجماعة. ويحيط الأعضاء علماً بخطوات العمل كاملة مع إيضاح الهدف الرئيسي الذي تعمل الجماعة على تحقيقه، فضلاً عن كونه (موضوعياً) في مدحه أو نقده لعمل الأفراد. ويتجنب القائد الديمقراطي الحزبية أو التملق، أو وجود نظام تسلطي بحيث لا يكون هناك أعضاء يستبدون بمن هم أدنى منهم مكانة في المجتمع وهكذا ومن ثم يقل وجود مشاعر التوتر والصراع في الجماعة ذات القيادة الديمقراطية.

3- القيادة الفوضوية:

ويوجد هذا النوع في الجو الفوضي حيث يكون هناك حرية مطلقة لكل فرد، ولا يتدخل القائد في تنظيم مجرى الأمور، ولا يحاول التوجيه أو إبداء الرأي إلا إذا

طلب منه. وهنا تظهر الآراء المتضاربة والعمل الفردي الذي يغلب عليه المرح وعدم الجدية، ويتحول النظام إلى فوضى وفي ظل هذا الأسلوب يكثر ضياع الوقت وتبدو آثار التفكك الداخلي وعدم الاستقرار.

مقارنة تجريبية بين القيادة الأتوقراطية والديمقراطية:

أوضحت دراسات (ليبيت وهوايت) التي قاما بهما تحت إشراف أستاذهما (كيرت ليفين) عن الأجواء الاجتماعية وأنماط القيادة، أن هناك اختلاف كبير بين القيادة الأتوقراطية والديمقراطية والفوضوية.

أجريت هذه الدراسات في أربع جماعات من نوادي الطلبة المتكافئة من النواحي المختلفة كالسن والمستوى العقلي والمكانة الاجتماعية وغير ذلك.

وتم تدريب أربعة من القادة على أساليب القيادة الثلاث ثم تناوبوا الانتقال من جماعة إلى أخرى مرة كل ستة أسابيع بحيث مارس كل قائد أساليب القيادة مع المجموعات المختلفة وخبرت كل مجموعة الأنواع الثلاثة من أساليب القيادة وكان الهدف من التجربة هو معرفة تأثير الأنواع الثلاثة من (الأجواء الاجتماعية) على سلوك الفرد، وعلى الجماعة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان وجد ما يلي:

تميزت القيادة الأتوقراطية بعدة خصائص هي:

1 ــ أن القائد هو الذي يحدد سياسة الجماعة ويخطط أهدافها وبرامجها.

2 ــ يملي كل طرق وخطوات تنفيذ الأهداف.

3 ــ يحدد لكل عضو عمله وزملاءه في العمل.

4 ــ تحركه عوامل شخصية في تقدير العمل ونقده وتقويمه.

بينما تميزت القيادة الديمقراطية بما يلي:

1 ــ يشجع القائد إسهام الجماعة ككل في وضع سياستها وفي تخطيط أهدافها وبرامجها.

2 ــ أن الجماعة تتفق وتتناقش علـى أحسـن الوسـائل لتحقيـق الأهـداف وتنفيـذ البرامج تحت إشراف وتوجيه القائد.

3 ــ يكون للأعضاء الحرية في اختيار نوع العمل وزملائـهم فيـه، وفقـاً لقراراتـهم وإمكانياتهم وميولهم، فتوزيع الأعمال هو أمر تقرره الجماعة.

4 ــ أن القـائد الديمقراطـي (موضوعـي) في تقديـره وتقويمـه للعمـل، ولا تحركـه العوامل الشخصية من تقدير نوع الثواب أو العقاب.

هذا وكـانت هنـاك اختلافـات واضحـة في أنمـاط السـلوك السـائدة في ظـل الجماعة ذات الأتوقراطية والقيادة الديمقراطية وهي:

أ - كانت الجماعات الاتوقراطية أكثر ميلاً نحو مشاعر العدوان واللامبالاة وكـان التعبير عن هذه المشاعر موجه إلى أعضاء الجماعة أكثر مما هو موجه نحو القائد نفسه.

ب- لوحظ أنه كانت هناك مظاهر متعددة للخشوع والاستسلام للقائد لأاتوقراطي وأن اتجاهات الأعضاء نحو جذب انتباه القائد كانت واضحـة أكـثر في الجماعـة الأتوقراطية أما النظرة إلى القائد الديمقراطي فكانت نظرة إلى صديق وزميل.

جـ- كانت تسود الجماعة الديمقراطية سمة الترابط بين أعضائها، وأن كل فرد كـان يعمل من أجل الصالح للجماعة، بعكس الجماعة الأتوقراطية.

د- أن سير دولاب العمل كان يتعطل بغياب القائد الأتوقراطي، بينما يستمر العمل والروح المعنوية المرتفعة والعلاقـات الأنانيـة والكفـاءة الإنتاجيـة إذا مـا تغيـب القائد الديمقراطي. وعلى كل إن النمط الديمقراطي للقيادة هو الأسـلوب الـذي يجب أن نعمل على تنميته وتدعيمه. وهذا يلقي على عاتق المربـين مهمـة خلـق الأجواء الاجتماعية المناسبة التي يمارس الفرد فيها ويتعلم كيف يكون ديمقراطيـاً في أدائه لأدواره الاجتماعية المختلفة.

الشخصية وعلاقتها بالباثولوجيا الاجتماعية:

أراد المؤلـف في هـذا المجـال أن يتطـرق إلى بعـض الحـالات الواقعيـة وخاصـة المشكلات التي أدت إلى انحـراف الشـباب حيـث يتعـرض بعـض الأبنـاء إلى نـوع مـن

المشكلات وأعراضها على شكل سلوك مضاد للمجتمع، بما في ذلك الخارج عن القانون. ومن أهم مظاهر هذه الانحرافات ما يلي:

أ - جرائم الأحداث: كالسرقة والنشل وهناك العرض والتزييف.

ب- وهناك انحرافات أقل خطورة كالهروب من المنزل والتشرد والتسول والكذب والتخريب والتمرد.

ويطلق على مظاهر الانحراف الاصطلاح (جناح الأحداث) وتعتبر هذه المشكلة السلوكية من أهم المشكلات لدى الأحداث والتي تشغل بال المهتمين بالدراسات الاجتماعية النفسية.

إن الأمم المتحضرة ترى أن ثروتها البشرية لا تقل في أهميتها من ثروتها المادية حتى تستطيع أن تحقق أهدافها. ومن أهم مجالات العناية بالأفراد العمل على رعاية الأطفال وإبعادهم عن جو المشكلات التي تهدد نموهم وتكيفهم مع البيئة.

لهذا كله تهتم كل الدول الواعية بأهمية الطفولة، بمشكلات النمو التي قد تعترض حياة الطفل، تحاول أن تقدم فيها الخدمات الدراسية، والتربوية والاقتصادية والاجتماعية ما يحقق للطفل نمو نفسياً سليماً، لا يقل في أهميته وتأثيره على حياة الأسرة والمجتمع كله عن أهمية النمو الجسمي السليم.

ولقد تنبهت كثير من الدول لخطورة هذه المشكلة، وبدأت كثير منها، نظراً لأهمية وخطر الاضطرابات النفسية عند الأطفال وخاصة منها تلك التي تأخذ الطابع الاجتماعي العدواني، بدأت تعد العدة وترسم الخطط وتجند الفكر الاجتماعي والتربوي والنفسي في حل هذه المشكلة.

كل ما مر من أمور تخص القيادة بأنواعها لها أثر كبير على قيمة الإبداع في شخية الإنسان بشكل عام.

جناح الأحداث وكيف يفسر في الوقت الحاضر:

إن الأبحاث والدراسات المختلفة قد أثبتت أن جرائم الأحداث وذنوبهم ترجع إلى أكثر من سبب، ولكن يمكن أن نرجعها إلى أسباب رئيسية وكل سبب من

هذه الأسباب لا يلعب دوراً منفرداً بل أنها تتفاعل جيعاً فتؤثر على كيان الطفل وعلى نموه النفسي والاجتماعي هذا بالإضافة إلى أن انحرافات الأبناء السلوكية، ليست وليدة حادث أو خبرة طارئة، بل هي سلسلة متصلة من التغيرات تنشأ في السنوات الأولى من الحياة وتؤثر بدورها على الجهاز النفسي للطفل، فتجعله هدفاً للصراعات الانفعالية التي تعبر عن نفسها بشكل أو أكثر من مظاهر الانحراف السلوكي.

ويمكن ترتيب العوامل التي تؤدي إلى جناح الأحداث فيما يلي:

أولاً: عوامل بيئية.

ثانياً: عوامل نفسية (ذاتية).

أولاً: العوامل البيئية: ويمكن تقسيمها إلى:

أ- عوامل بيئية داخل المنزل.

ب - عوامل بيئية خارج المنزل.

أ - العوامل البيئية داخل المنزل وتشمل:

أولاً: حالة المنزل من الناحية الاقتصادية:

أ- الفقر.

ب- ازدحام المنزل.

جـ- انعدام وسائل الراحة.

ثانياً: انهيار الجو العائلي بسبب:

أ- موت الأب أو الأم.

ب- هجر أحد الوالدين أو كليهما للطفل.

جـ - الانفصال أو الطلاق.

د - سجن الوالد.

ثالثاً: أسلوب التربية في العائلة:

أ- إفراط ولين في المعاملة.

ب- مغالاة في القسوة.

جـ- عدم اتفاق الوالدين على خطة واحدة لتربية الطفل.

د- التغذية في المعاملة بين الأطفال (الغيرة).

رابعاً: الحالة الأخلاقية في الأسرة:

أ- الإدمان (مخدرات ـــ خمور .... إلخ).

ب- جنون الزوج أو الزوجة.

جـ- تشجيع الأطفال على السرقة وارتكاب الجرائم.

ب- العوامل البيئية خارج المنزل وتشمل ما يلي:

1 ـــ مشكلات الرقابة وصحبة قرناء السوء.

2 ـــ مشكلات أوقات الفراغ، والأثر السيء للسينما والستلايت وغيرها.

3 ـــ مشكلات العمل في المدرسة أو المصنع.

ثانياً: العوامل النفسية:

إن العوامل البيئية المختلفة التي ذكرناها وما يصاحبها من عدم إشباع حاجات الطفل الأساسية من جهة أو عجزه عن التكييف الاجتماعي السوي، من جهة أخرى، تؤدي بالتدرج إلى قيام صراع نفسي، أو نوع من انعدام الأمن الداخلي، لا يلبث لن يستفحل حتى يصير فيما بعد الجانب الغالب في تكوين الناحية النفسية للطفل. والآن يبرز أمامنا السؤال التالي:

إلى أي مدى يمهد شعور عدم الأمن، وما يستتبعه من الصراع النفسي السبيل إلى ظهور هذا السلوك الاجتماعي والذي نسميه جناح الأحداث؟

حين تمر بالنفس أزمات بسبب الصراعات الانفعالية المتكررة والتي تنشأ بسبب العوامل البيئية المضطربة، تحاول النفس أن تجد لها مصرفاً، فتحيل صورة هذه

الشدة إلى عوارض مرضية شاذة ولكن السؤال القائم. لماذا اعتبرت تلك الشدة عن نفسها بهذا الأسلوب بالذات؟

إنه في حالة الاضطرابات السلوكية، يمكن أن تقع الأعراض جميعاً في إحدى الفئات الآتية:

أ- أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية.

ب- أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة أو غيابه.

أما عن الأعراض الأولى فتنشأ ــ بصفة خاصة ــ نتيجة الحرمان من الأمومة، وعدم إشباع حاجات الطفل الأساسية (الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير والانتماء إلى جماعة تحبه).

إن اضطراب العلاقة بين الأم وكذلك عدم إشباع حاجات الطفولة في السنوات الأولى من الحياة يعتبر من العوامل المهمة في أن يكون سلوك الطفل عدوانياً، ويكون هذا السلوك العدواني على شكل (تمرد، هروب، تخريب) والطفل إذ يقوم بهذا السلوك فإنما يعبر عما لحقه من أذى أو إساءة ولعله بذلك يستطيع أن يسبب الألم لوالديه ثم سرعان ما تنعكس هذه الاتجاهات وتوجه في المستقبل نحو المجتمع بصفة عامة. هذا عن الأعراض التي تتخذ مظهراً عدوانياً، أما عن الأعراض الجناحية الأخرى (كالسرقة والكذب والتزييف والاعتداء الجنسي) فترجع في أساسها إلى اضطراب تكوين الذات (الأنا).

تقول (كين فردلان): «إن الجناح ما هو إلا نمو مضطرب للأنا» وهذا النمو المضطرب يكون نتيجة لعدم حدوث تعديل في الدوافع الفطرية غير المهذبة للطفل. إن أمثال هؤلاء الأطفال لا يجدون في هذه المرحلة التكوينية من النواهي والأوامر ما يحول بينهم وبين تعديل دوافعهم الفطرية، ومن ثم ينشأون ونظرتهم إلى المعايير الخلقية والقيم الاجتماعية، تكون مضطربة، وبمعنى آخر ينشأون ولديهم ضعف نحو الشعور بالإثم أو الخطيئة، وهنا تبدو لديهم جميع تصرفاتهم (وخاصة الشاذ منها) على أنها سوية، فمن يسرق منهم، لا يجد في هذا السلوك غضاضه، بل على العكس من ذلك، يجد نوعاً من التبرير الذي يساعد على التوافق الاجتماعي.

وهناك حالتان من حالات الجناح تظهر فيهما أثر العوامل البيئية والنفسية في حدوث الاضطراب السلوكي، هذا وإنه لمن الخطأ الاعتقاد بان العوامل البيئية بمفردها تسبب هذا النوع من الانحرافات، بل هناك عامل آخر لا يقل أهميته عن العامل الأول وهو تأثير العامل الخارجي على مجموعة العمليات النفسية التي تحدد شخصية الطفل ونموذج توافقه مع البيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها (الشربيني 1998).

الحالة الأولى:

هذه حالة طالب في الثانوية يبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً حول إلى العيادة النفسية (بكلية التربية بجامعة عين شمس ـ جمهورية مصر العربية) من المدرسة تقرير الخبير الاجتماعي. لقد ورد في التقرير أن موضوع الشكوى: هروب من المنزل وقد تكرر هذا الهروب أكثر من عشرين مرة، بلغ في إحداها حوالي الأسبوعين، وقبل هروبه في المرة الأخيرة استأجر عجلة من أحد المحلات وباعها إلى أحد التلاميذ مقابل مبلغ جنيهين وعمل له محضر سرقة، ولكن والده استعاد (العجلة) ودفع التعويضات اللازمة لصاحب المحل وحفظت القضية. (الشربيني 1998).

شكوى الطالب:

(يشكو من السرح (الدالغة) الشديدة، ومن عجزه من المذاكرة، ولما سئل عن شعوره بالنسبة لحوادث هروبه أجاب: تأتي لي الفكرة فجأة وأحياناً دون سبب مباشر. وأحاول أن أقاومها بعنف، وتستمر المقاومة وبعدئذ أجد نفسي مضطراً لتنفيذ الفكرة ساعتين أو ثلاث. وبعد الهروب لفترة يحس بخطأ تصرفاته وتأنيب ضميره، وكذلك يخيل إليه أثناء هروبه أن أحد رجال الشرطة يتبعه للقبض عليه وإذا رأى أثناء هروبه أن أحد رجال الشرطة يتبعه للقبض عليه وإذا رأى أثناء سيره شخص يرتدي ملابس مشابهة لملابس والده أو يضع على عينيه نظاره فإنه يصاب بالرعب).

تاريخ الحياة العائلية وطفولة الطالب:

تزوج الوالد من ابنة عمه وقد استمرت معيشتهما أربع سنوات في شجار دائم، وكانت حياة مضطربة عاصفة، وبعد هذه الفترة اضطر الزوج إلى طلاقها بعد أن تبين له أن زوجته كانت على علاقة بشخص آخر.

وبعد الطلاق أخذت الزوجة أبناءها (الولد هذا وشقيقة تكبره) وتركتهما في رعاية جدهما أما هي فقد تزوجت من ذلك الشخص الذي كانت تربطه بها علاقة، ولقد مكث الطفلان مع جدهما عامان حتى بلغ الصبي صاحب الحالة السادسة من عمره، ثم أخذه أبوه من جده بعد منازعات أمام القضاء، وكان الطفل حينئذٍ في حالة يرثى لها من الضعف وعدم الرعاية، إذ كانت معاملة الجد قاسية للغاية، فقد كان ينتقم من الأب في شخص الأطفال، والذي زاد الطين بلة، أنه كانت تعيش مع الجد إحدى قريباته. وقد كانت السيدة قاسية القلب، تعامل الأطفال معاملة خالية من العطف والحنان، ولقد انتقلت هذه السيدة مع الأطفال عندما انتقلوا للعيش مع والدهم وقد كانت تتظاهر أمام الوالد بأنها تحب الأطفال. والواقع أنها كانت تقسو عليهما وتحرمهما من الطعام الطيب وتحتفظ لنفسها به، ونظراً لأن أعمال الوالد كانت تتطلب منه التغيب عن منزله، فكان أمر أطفاله موكولاً لها وكانت تأمل أن يتزوج الوالد منها بعد طلاق زوجته الأولى. وتزوج الأب مرة ثانية من بنت خاله وكانت تعطف على أبنائه ويقول الأب: (إن سلوك ابنه في ذلك الوقت كان مثالياً، خالياً من المشكلات بعد سنة توفيت الزوجة أثناء الوضع، ومكث الوالد مدة سنتين دون زواج. ثم تزوج للمرة الثالثة من زوجته الحالية، ويتفق الأب في أقواله (مع الابن) من أن الزوجة الحالية تعطف عليه وتعامله معاملة كلها محبة وعطف. ولقد أنجبت الزوجة الأخيرة ثلاثة أطفال.

علاقة الولد (الحالية بأمه):

كثيراً ما كان الصبي منذ أن كان طفلاً يبدي رغبة في الذهاب لأمه في الإسكندرية حيث كانت تقيم مع زوجها الثاني، إلا أنها كانت تطرده بمجرد حضوره وفي حالة السماح له بالبقاء، فإنها كانت تجعله يمكث في حجرة فوق

السطح وفي مرة من المرات دعت الأم طفلها ليقضي العطلة الصيفية معها، ما كان من الزوج إلا أن خرج من المنزل وطلب من زوجته أن تتصل به عندما يسافر ابنها. والواقع أن الصبي يحن لأمه حناناً شديداً ولكنه يجد فيها صدا. فقد اتضح ذلك عندما وجه له هذا السؤال عندما كان يتردد على العيادة بعد أن طالت فترات غيابه عن المنزل (منزل أبيه).

لماذا لا تذهب وتعيش مع والدتك في الإسكندرية؟ فأجاب (كيف أعيش مع والدتي؟) إنها متزوجة ويمكن زوجها يرفض ذلك... وإلا فأنا أتمنى ذلك.

علاقة الصبي بأبيه:

يكمن الصبي لأبيه حقداً شديداً، فقد هجر الوالد أمه وأحضر إحدى قريباته لتدبير شؤون المنزل خلال الفترة التي لم يتزوج فيها. طلقت الأم عندما كان عمر الصبي أربع سنوات وتزوج الأب عندما كان عمره سبع سنوات، هذا ولم تكن علاقة الابن بوالده حسنة، كما كانت علاقته بأخته التي تكبره هي الأخرى سيئة كذلك. ومن ثم كان يحاول من وقت لآخر أن يترك المدرسة ويذهب إلى والدته في الإسكندرية إلا أنها تحت تأثير زوجها الجديد كانت ترغمه على العودة إلى منزله (منزل أبيه) حيث كان يشعر بأنه غير مرغوب فيه من الأب والأخت ومديرة المنزل. إن هذا السلوك جعله يشعر بالضياع ولذلك كان يتعمد أن لا يجلس مع العائلة على المائدة. فكان إما أن يأكل قبلهم أو بعدهم ومن المظاهر الأخرى الدالة على الشعور بالنقص أنه كان لا يجرؤ على أن يخرج من الباب الرئيسي للشقة التي يقيمون فيها ولذلك كان يستعمل سلم الخدم.

متى بدأ الصبي الهروب؟

كانت أول محاولة للهروب في سنة الثانية عشرة وقد تكرر ذلك حوالي عشرين مرة ويحدث ذلك إما بعد مشادة بين الصبي ووالده أو بين الصبي وشقيقته وفي بعض الحالات تنتابه الفكرة فجأة دون سبب مباشر. لذلك فقد كان يتغيب عن المنزل بحجة رغبته في السفر إلى والدته في الإسكندرية.

ولقد ضاقت الأسرة ذرعاً بهروبه، وبدأت قسوة الوالد في الزيادة. ولكن هذه القسوة لم تجد في إصلاح الطالب، مما أدى إلى عدم دفع مصروفات المدرسة، ففصل الطالب وأصبح شريداً وزادت رغبته في الهروب.

قال الطالب مرة: (ما دام هو مش عاوز يدفع لي مصاريف المدرسة، فأنا لا أنوى العودة إلى المنزل... أنا عارف أنه عاوز يوفر مصاريف مدرستي وأكلي وشربي، خليه يوفر هذه المصاريف ويشترى بها بنزين لعربيته أو يدفعها لبنته اللي بتتعلم بالجامعة).

ثم أضاف قائلاً: (ده هو مرة قابلني بعد تغيبي عن المنزل فترة طويلة. ولم يرغب أن يكلمني أنا عارف أن وجودي مش مهم عنده). وفي ذات مرة حدثت مشادة عنيفة بين الوالد وابنه بسبب زيارة بعض أصدقائه له بالمنزل للسؤال عنه أثناء مرضه، وقد كانت مقابلة الوالد لهم سيئة للغاية، إذ خاطبهم على مرأى من ولده (أنا لا أود أحد منهم يجي لبيتي... هو أنت عاوز تسود سمعة المنزل... دول أصحابك مشردين ... أن بقاءك في المنزل أو عدم بقاءك لا يهمني بل بالعكس إذا كنت غير موجود توفر علي مصاريف الأكل والشرب). ومن هذا يتضح كيف كان الوالد يعامل ولده وينظر إلى أصدقائه مما جعل الولد يزداد تمرداً ولذلك كثرت محاولاته للهرب والتغيب عن المنزل. وكان يسير أثناء غيابه نهاراً في الشوارع والطرقات في جميع أحياء القاهرة، وفي الليل يذهب يبيت على رصيف المحطة. وكثيراً ما كانت نقوده تنفد، ولذلك كان يمكث الساعات، بل الأيام دون طعام. وإذا ما شعر بالحاجة إلى الطعام، ذهب إلى أحد أصدقائه ليقرضه بعض النقود. وفي بعض الأحيان كان يذهب لشقيقته الصغيرة وينتظرها على المدرسة ليعرف منها أخبار المنزل. وليقرض منها بعض النقود إلا أنها كثيراً ما كانت تفر منه وتصرخ عندما تراه.

ولقد حضر الطالب إلى العيادة ذات يوم في حالة سيئة وفي ملابس ممزقة فسئل: (كيف تصل حالتك إلى هذا الحد؟ ارجع إلى بيتك... إنك على هذا الوضع تنتقم من نفسك).

فأجاب: (في الواقع أنا أنتقم من نفسي ومن أسرتي، إنني أريد أن يعرف

الناس موقفهم مني... أنا لا أريد أن أعود إلى المنزل بتاتاً، لأنني إن فعلت ذلك فربما أحرق المنزل).

العوامل المؤدية إلى المشكلة وتحليلها:

أولاً: حرمان الصبي من عطف أمه، فقد أوضحنا أنه حرم من عطف الأم ورعايتها وهو في سن الرابعة، وذلك بسبب طلاقها لسوء سلوكها. ولا شك أن الانفصال عن الأم أو الحرمان من عنايتها له آثار بعيدة المدى في الصحة النفسية من جهة، كما أنه يعطل نموه من ناحية التوافق الانفعالي والاجتماعي.

ومن أهم الآثار الناجمة في هذه الحالة التي نحن بصددها ما يلي:

1- إظهار الكراهية والعداء للأب إنه هو الذي حرمه من الأم وهو الذي طردها وفصلها عنه وحرمه من رعايتها.

2- ومما زاد من عدائه للأب. أن معاملة الأب له منذ طفولته كانت تقوم على القسوة. لم يشعر في يوم من الأيام أنه مرغوب فيه كما أن حاجة الطفل إلى الانتماء وإلى التقدير لم تشبع، كان الأب خلال طفولته كثير التنقل بسبب أعماله، وقد ترك الطفل لإحدى قريباته التي كانت تدير المنزل (قبل الزواج للمرة الثانية) وكانت هذه السيدة قاسية تظهر الحب للأطفال ظاهرياً، إلا أنها في الوقت نفسه تضمر لهم الكراهية لأنها كانت تود أن تتزوج من الرجل.

3- الشعور بالقصور والرغبة في تجنب أفراد الأسرة. وقد اتضح ذلك جلياً من رغبة الطفل في تناول الأكل بمفرده ومن استعماله سلم الخدم للخروج والدخول بدلاً من استعماله الباب الرئيسي للشقة.

4- الانسحاب ببرود من كل الارتباطات الانفعالية، وقد ظهر ذلك جلياً في فشل الطالب في تكوين علاقات مع الفتيات، وكان يكره مجالس الجنس الآخر ويعتبرهن شياطين ولا شك أن هذا الشعور راجع في أساسه إلى نظريته إلى أمه التي هجرته.

5- الاتجاه العنيف في سلوكه بسبب شعوره أنه غير مرغوب فيه وأنه ليس له مركز محدد في الأسرة. بعكس شقيقته التي كانت تعامل معاملة تقوم على التقدير.

ثانياً: كانت العلاقة بين الأب والأم من حياة الطفل مضطربة، بسبب ما كان يساور الزوج نحوها من شكوك. إن اضطراب هذه العلاقة كان عاملاً من العوامل المهمة في اتجاهاته الكيفية فيما بعد. وقد ترتب عن عدم شعور الطفل بالأمن في السنوات الأولى في حياته. أنه لم يستطع الانتماء إلى الجماعة بسهولة، كما أنه لم يستطع الشعور مع الغير. ومن ثم كان ينفر من الناس ويكره البيت وأفراد الأسرة. ويرفض أن يصغي إلى نصح الكبار.

ثالثاً: أما عن مشكلة اختيار العرض في هذه الحالة على النحو الذي وضح (هروب وتمرد) يمكن تفسيره على النحو التالي:

إن اضطراب العلاقة العاطفية بين الأم والطفل في السنوات الأولى من الحياة أدى إلى اضطراب في تكوين «الذات ـــ والذات العليا» وهذا بدوره أدى إلى اضطراب الشخصية، فأصبح الطفل والحالة هذه لا يجد في السلوك الشاذ الذي يقوم به أي بأس، بل على العكس من ذلك فقد يجد في هروبه وتغيبه عن المنزل وتعرضه للمتاعب، نوعاً من الارتياح، وهذا ما قاله فعلاً رداً على سؤال: لماذا لا تعود إلى منزل أبيك وتجنب نفسك مشقة التجوال في الشارع والنوم على الأرصفة والحرمان من الطعام؟

أجاب: (إن في كل ذلك ما يعودني على التقشف والاحتمال والصبر وشأني في ذلك شأن الجنود في الحروب).

رابعاً: وهناك تفسير آخر لهروب الصبي، ذلك أنه يرى في هذا السلوك تعذيباً لوالده، ولعائلته كلها، وأنه سيجلب إليهم الخزي والعار، وهو لذلك سيكون بمثابة تعبير لا شعوري موجه ضد المعاملة السيئة التي يلقاها من الأسرة.

الحالة الثانية:

هي حالة صبي في الحادية عشرة من عمره كان تلميذاً وذكاؤه اعتيادي، كما تبين ذلك من الاختبار. ترتيب الصبي بين أخوته الثاني، وتكبره أخت تبلغ الثانية عشرة، ويليه أخ يبلغ التاسعة. ولقد توفي للأسرة طفل رابع وهو في سن الثالثة أثر حادث تسبب فيه الصبي صاحب الحالة.

الشكوى:

جاء على لسان الوالدة عندما حضرت بصحبه ابنها للعيادة. أن هذا الولد أتعبها كثيرا (مغلبها خالص)، لأنه يهرب من المدرسة ومن البيت ويكذب كثيراً ويأخذ حاجات أخوته وخاصة شقيقته الكبرى، ويصاحب أولادا أكبر منه في السن وقد أضافت الأم أن بوادر هذا السلوك الاجتماعي ظهرت منذ بلغ الصبي الثانية من عمره.

الطفل في الأسرة:

إن والدة الطفل عصبية المزاج، حادة الطباع، وهي تعلل هذه العصبية لشعورها بالضيق بسبب تصرفات زوجها وقد ورد على لسانها (أشعر أنني مجنونة ومش طايقة نفسي الأفندي رجل غامض ومش عارفة عنه حاجة يسافر ولا أعرف سبب سفره حتى إنني لا أعرف ماذا يعمل مرة يقول إنه يشتغل مهندس في الحكومة، ثم يرجع يقول إنه ترك الحكومة ويشتغل في أعمال حرة، ومما يضاعف مضايقات الزوجة موقف أهلها منها وشعورهم نحوها بعد الزواج، إذ تكاد تكون العلاقة بينهما منطقية وهذه المسألة كما ذكرت الزوجة عاملة عندي عقدة).

علاقة الأم بأطفالها:

تفضل الأم الأبنه الكبرى وتصفها بأنها هادئة ورقيقة الإحساس وتحرص على أن تعطيها باستمرار كما تجيب جميع طلباتها. والأم فخورة بابنتها لأنها مجدة في عملها. وهي كثيراً ما تساعدها في أعمالها المدرسية كرسم الخرائط ونقل الدروس. وتكاد الأم تخص ابنتها بهذه المعاملة الطيبة، في الوقت الذي تهمل فيه أولادها الذكور وخاصة الصبي صاحب الحالة، الذي ينظر إلى هذه التفرقة في المعاملة على أنها تحيز من جانب الأم، وهو لذلك يشعر بالغضب منها، كما يشعر بالغيرة من أخته. أما عن موقف الأخت من شقيقها فهو موقف قائم على التقدير، إذ أنها كثيراً ما تثور في وجهه وتنعته بألفاظ نابية للتقليل من شأنه فكانت تقول له (أنت حمار... أنت ما تفهمش حاجة). ويحدث كل ذلك أمام الأم دون أن تبدي أي اعتراض على ما تسمع، على العكس من ذلك فهي دائماً ما تكذبه فيما يقول، أو تقسو عليه وتضربه إذا ما صدر منه ما يسيء، والطفل بسبب كل ذلك يشعر أنه غير مرغوب

فيه، وكلما تنكرت له وأخذت تسيء معاملته وتضيق بإقامته في المنزل شعر بالألم والضيق، ومن هنا بدأ يشعر الطفل أن مركزه في الأسرة أصبح مزعزعاً، وأخذ يخالطه شعورا بأنه غدا مخلوقاً بغيضاً ومما لا شك فيه أن هذه المشاعر المختلفة جعلته هدفاً لمجموعة من العمليات النفسية التي تحدد شخصيه الطفل ونموذج توافقه مع المجتمع. إن إخفاق الطفل في الحصول على التوافق الاجتماعي في الأسرة جعله يعبر عن هذا الإخفاق بسلوك منحرف اتخذ مظاهر (الهروب، والكذب، والسرقة). إن هذا السلوك الجانح بمظاهره المختلفة لجأ إليه الطفل بصورة لا شعورية كوسائل مخفضة للتخلص مما يعانيه من صراع نفسي. والطفل إذ يفعل ذلك يعتقد أن هذا السلوك مشكلة متاعبه وقد يجد فيه نوعاً من التوافق مع البيئة بعد أن فشل في الملاءمة الاجتماعية السوية بالطرق الطبيعية. وقد بدأت المظاهر الانحرافية في سلوك بالتغيب عن المنزل ساعات طويلة، وكان جراء ذلك يعاقب بالضرب، وقد أخذت فترات تغيبه عن المنزل في الزيادة على الرغم من صغر سنه، وقد كان يقضي معظم وقته في ركوب الدراجات، وقد أخذ هذا السلوك مظهراً جديداً وذلك أثناء تغيب الأم بإحدى المستشفيات لمرضها، إذ هرب من المدرسة وذهب مع زميل له إلى إحدى الغرف المجاورة سيراً على الأقدام، ولقد سبب هروب الطفل من المدرسة وتغيبه خارج مدينة القاهرة مضايقات كثيرة لوالديه، وفي يوم آخر هرب الطفل من المدرسة عن طريق القفز من السور وذهب إلى السينما ولقد ترتب على ذلك أن اضطرت الأسرة إلى أن يصاحبه أحد الخدم إلى المدرسة ويحضره منها عند انصراف التلاميذ. إلا أن هذا التصرف من جانب الأسرة لم ينفع فالذي يحدث بمجرد أن يصل الصبي إلى المدرسة يعود فيهرب منها مع طالب يكبره سناً، كان يهدد باستمرار ويعتدي عليه بالضرب إذا لم يستجب لما يقوله. وقد تعددت مرات الهروب وزادت مدتها حتى بلغت في بعض الأحيان أربعة عشر يوماً. مما اضطر ت المدرسة إلى فصله.

ولم يكن سلوك الطفل المنصرف قاصراً على هروبه من المدرسة بل تعدى ذلك إلى السرقة من أمه وأخوته، فقد كان يسرق النقود من أمه والكتب من أخته ليبيعها ويعطي منها لذلك الزميل الذي يكبره سناً. وكان من ضمن الأشياء التي سرقها من المنزل بعض الحلي الخاصة بشقيقته والغريب أنه لم يبع هذه الحلي بل ألقاها في فناء المدرسة خوفاً من أن تضبط معه.

الأسباب الدافعة لهذا السلوك الشاذ:

إن أبرز مشكلات الطفل في هذه الحالة تنحصر في أمرين (1) الهرب (2) السرقة. أما عن السلوك الأول فقد لجأ إليه الطفل بسبب ما يعانيه من تفرقة في المعاملة بينه وبين شقيقته وما كان يصاحب ذلك من وسائل الضغط المختلفة من قبل الأم، فاضطره هذا الضغط إلى كبت مشاعره ودوافعه. وقوة هذا الضغط لم يلبث أن انفجرت فاندفع الطفل إلى الهروب من المجال الذي كان يسبب له الضيق والشعور بالنقص ولا شك أن هذا السلوك تعذيب للوالدين والعائلة كلها، يجلب لهم الخزي والعار وهو لذلك سيكون بمثابة تعبير لا شعوري موجه ضد المعاملة السيئة التي كان يلقاها في العائلة. أما السرقة من الأم والأخت فما هي إلا وسيلة انتقامية، فالطفل عندما يسرق نقود أمه يشعر بأن هذا السلوك يؤلمها، وهو عندما يسرق من أخته يشعر بالراحة لأنه يقتص منها بنفسه والغريب أنه عندما سرق حليّ شقيقته إنما سرق أشياء لم يكن بحاجة إليها، وكل ما فعله أن تسبب في ضياعها انتقاماً لها.

تأثير الأب في تطور شخصية طفل السابعة:

تظهر بوادر الاستقلالية والثقة بالنفس على طفل السابعة، فهو يعشق التعلم بالتجربة، ويطور القدرة للسيطرة على عفويته والالتزام بالقوانين التي يضعها الأهل أو المدرسة، فهو يعي الأخلاقيات العامة، وضرورة اتباعها يزيد من فهمه وتفاعله مع محيطه. ويتمتع طفل السابعة بطاقة كبيرة نحو التميز عن غيره. وللأب تأثير هام في منح طفله الشعور بالتقبل والحب، وتقديم الدعم والرعاية والثقة التي تضمن تطوير قدراته الذكائية ومهاراته الشخصية في هذا العمر الحساس.

إليكم أهم الأمور الواجب مراعاتها في هذه المرحلة:

1- تظهر بعض التغييرات على شكل الطفل في عمر السابعة:

فتتبدل أسنانه اللبنية (كالأضراس والأسنان الأمامية) بأخرى دائمة. وتتطور عضلاته الكبيرة والصغيرة (كما في الأصابع)، ويزداد طوله. وقد تتسبب هذه

التغيرات الشكلية في زيادة حساسية الطفل ونقده لذاته، يجب على الأهل وخصوصاً الأب، أن يركز على تشجيع السلوك الإيجابي عند الطفل، والتخفيف من النقد اللاذع المباشر له وحمايته من انتقادات العائلة أو إخوته الأكبر، لإكسابه ثقة أكبر بنفسه وبقدراته.

2- مع نمو العضلات تتطور مهارات الطفل الجسدية:

إن للأب دور مهم في تنمية العضلات الصغيرة والكبيرة لطفله، وذلك من خلال مساعدته في بعض الأمور الدقيقة كإلصاق لعبة مكسورة مثلاً، ما ينمي عضلات الطفل الصغيرة ويطور مهاراته اليدوية، كما يجب الاهتمام في هذا العمر في تنمية عضلاته الكبيرة بالرياضة ويمكن أن ينتهز الأب هذه الأيام فرصة كأس العالم لكرة القدم، ويعرف طفله وطفلته على هذه الرياضة وقوانينها وجماليات اللعب، فاللعب الحيوي السريع ضروري جداً لنمو الطفل الجسدي والعاطفي الصحي. وقد يتصرف طفل وطفلة السابعة ببعض التهور في تسلق الأشجار والأسوار والقفز والشقلبة، فيؤذي نفسه فهو يختبر قدراته الجسدية ويسعى لتطويرها. وهنا على الأهل ـــ وخصوصاً الأب ـــ ألا يظهر انفعاله وعصبيته أو يستهزئ بسوء تقديره للأمور، لأن ذلك قد يفقده الجرأة والرغبة في تطوير ذاته. وبدلاً من منعه وتهديده، عليه أن يعلمه بعض المهام المنزلية التي تطلق طاقته وتعلمه بعض المسؤولية.

3- تتطور قدراته الذكائية:

فهو يعد إلى المئة ويكون الجمل الكبيرة الواضحة، كما أنه يدرك مفهوم الأحجام والوقت والألوان وتتحسن قدرته على القراءة بسبب شغفه بالكتب والقصص. أما (التأتأة) في القراءة فهو أمر طبيعي، ومع التدريب سيتمكن من اللفظ الصحيح كما تتطور قدرة الطفل على التركيز (لمدة 15-20 دقيقة كحد أقصى)، فيصبح أقدر على إكمال المهام التي تطلب منه، وفي هذا السن تكثر تأملات وتساؤلات الطفل وعلى الوالدين الاستجابة لفضوله. وفي المدرسة، من المهم أن تربط طفل السابعة علاقة طيبة بأساتذته، لأن ذلك سينعكس إيجابياً على

تحصيله، كما أن زيارات الأهل للمدرسة تزيد من ثقة الطفل بنفسه، وتظهر الاختلافات الفردية بين أطفال السابعة في الاستجابة للتعليم، ويجدر بك أيها الأب احترام قدرات الطفل، وعدم تكليفه فوق طاقته فذلك يزيد من قلقه. وهنا يجب تشجيع الطفل على مواجهة مخاوفه وعمل ما يحب دون تردد. إن تحديد بعض المهام البسيطة للطفل في البيت وإعطائه الوقت الكافي لإنجازها، يطور استقلاليته واعتماده على نفسه، فهو ليس صغيراً، وسيتوتر إن لم يكمل المهمة. ويجب أن يتنبه الأب ألا يبالغ في تدليل البنت والأم في تدليل الولد كما يحصل في العادة حتى يتعلم الطفل المسؤولية، ويجب أن يتفق الأبوان على اتباع سياسة واحدة أمام الأولاد وعدم مناقضتها.

4- نمو القدرات العاطفية:

ومفهوم طفل السابعة عن نفسه ومحيطه، فيزيد وعيه وواقعيته وتفريقه بين الخيال والحقيقة. النظام يوفر له البيئة المتوقعة التي تشعره بالأمان، وقد يشهد الطفل بعض التقلبات المزاجية المفاجئة، ويصبح متطلباً صعباً في تناول طعامه، وما عليك أيها الأب إلا بالصبر والابتعاد عن المبالغة في العقاب إذا أخطأ واستبداله بالثناء عليه والثواب على السلوك الجيد بهدف توجيهه، فهو يحب الاعتماد على نفسه، إلا أنه قد يقسو على نفسه بنقده الذاتي لأنه لا يجب أن يخطئ، ما يبرر إيجاده صعوبة في الاعتراف بالذنب، لأنه يبني نظرته لذاته من خلال النجاحات التي يحققها. ومع تطور وعيه وقدراته اللغوية، يزداد إدراكه لمشاعره، ونموذج الأب الذي يحاور أطفاله ويسألهم عن آرائهم ومشاعرهم يعزز ثقتهم بقدراتهم ويعلمهم التعبير عن أنفسهم.

5- التفكير الإبداعي وإيجاد الحلول:

يجب على الأب أن يعرض الطفل لخبرات متنوعة ليدرس الطرق التي يفضل الطفل التعلم بها. فذلك ينمي قدراته الإبداعية، ويشركه في حل بعض الأمور العالقة في المنزل، ليتعلم البحث عن الأبدال وإيجاد الحلول لمشاكله بنفسه. كما أنه من الضروري جداً أن يبدأ الأب بتعليم الطفل مهارة اتخاذ القرار، وإعطائه المساحة

والإرشاد لأخذ القرار بنفسه في الأمور التي تهمه، كاختيار الهدية التي سيعطيها له الأهل إذا ساعد في تنظيف غرفة الحزين، لأن ذلك يزيد من نظرته لذاته. أو كأن يقول له الأب إنه لن يأخذه للعب مع أصدقائه في العطلة إن لم يوضب ألعابه، فيعلمه أنه يجب أن يأخذ القرار ويتحمل تبعاته ونتائجه.

6- المهارات الاجتماعية:

يحب طفل السابعة المشاركة والعمل في مجموعات وتكوين الصداقات وتتطور قدرته في التعامل مع الآخرين، وقد يجد الطفل صعوبة في فهم مشاعر الآخرين لذلك يجب أن يمثل الأب النموذج المتعاطف في البيت ويشرح له مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة، وسيتفهم لأنه يحب التعاون مع والدته وإخوته وأصدقائه، وينتظر بشغف الأوقات التي يستطيع فيها الجلوس واللعب والتعلم منك. فطفل السبع سنوات يشعر بالفخر والاعتزاز بوالديه، وهذا العمر مناسب لتعريف الطفل بأجداده وعائلته وتاريخه ودينه، فهذا يشعره بالروابط والاستقرار، مما يعزز ثقته بنفسه وبعائلته.

الفصل الرابع

الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة وأثرها في العملية التربوية والابتكارية

الجوانب النفسية والاجتماعية في العملية التربوية وأثرها في العملية الابتكارية

الشخصية نظرة فلسفية

سيكولوجية التوافق

الدوافع النفسية والصحة النفسية

الصراع اللاشعوري

أساليب التوافق غير المباشرة

أولاً: التوافق عن طريق الحيل اللاشعورية (الآليات العقلية)

الفصل الرابع
الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة وأثرها في العملية التربوية والابتكارية

لا ريب في أن التربية في جوهرها تنطوي على فلسفة عملية تنظم جوانب الحياة كافة. ولعل إدراك هذه الحقيقة من جانب المهتمين بالتربية كان من بين العوامل الكثيرة التي دعا إلى الاهتمام الكبير الذي نراه اليوم موجهاً إلى العملية بمفهومها الشامل. إذ وجد في الأعوام الأخيرة تطورات واسعة في الأساليب التربوية تناولت الكم والنوع معاً. ومن مظاهر الاهتمام هذا هو الالتفات إلى الإكثار من الدورات التدريبية وعقد الندوات التربوية المبنية على أحدث ما توصلت إليه الدراسات التجريبية وما تمخضت عنه الدراسات النفسية.

أمست النظرة اليوم تلتزم بشعار: «علّم الفرد الفرد والموضوع في آن واحد» بعد أن كانت الفكرة إلى أعوام ليست بالبعيدة تأخذ بمبدأ الاهتمام بالدرس فحسب، أو أن تركن إلى الرأي الذاهب إلى تدريس الطالب فقط. وفي الرأيين الأخيرين يكمن التفريط بأحد الركنين الأساسيين المهمين في عملية التكامل التربوي. ومن هنا أضحت مهمة المشرف التربوي مهمة خطيرة إذ ينتظر منه أن « يبحث ويجرب ويوجه ويساعد» في تذليل كل الصعاب المتوقعة وغير المتوقعة والتي يحتمل أن يواجهها المعلم في نطاق عمله.

فنحن إزاء مواقف متكاملة لا بد من تضافرها لكي تكتمل العملية التربوية على أتم وجه نرتضيه لها. فهناك المدرسة بما تنطوي عليه من مواقف نفسية ــ تربوية ــ اجتماعية مؤثرة في النواحي التعليمية، وحينما نذكر المدرسة يتبادر إلى الذهن أعضاء الهيئة التدريسية فيها، بل المربون الذين يتولون أخطر مهمة وأنبلها ــ

المعلمون والمشرفون التربويون. لكن المدرسة، كما يدل عليها اشتقاقها اللفظي، هي موئل الدارس حيث ينهل من معين المعرفة فيتعلم بالتوجه وبالمحاكاة والتقليد والاقتداء وبالاحتكاك الاجتماعي، فلنا بعد هذا أن ندرك جيداً بأن الاتجاهات التربوية والنفسية الحديثة جاءت نتيجة عوامل شتى، لعل أظهرها:

أ ــ تتابع الخبرات الناجمة عن مختلف الجهود المبذولة في ميادين التربية والتعليم، ولا مندوحة من التمييز بين توالي الخبرات وبين تجمعها. ففي الفكرة الأولى يكمن الجانب الديناميكي، بينا تنطوي الفكرة الثانية على الضم الآلي المفتقر إلى الإبداع والابتكار.

ب ــ ما جدّ في مجالات التربية بمعناها الواسع من آراء ونظريات وطرائق مستحدثة أعقبت نمو المعرفة البشرية المتطورة وواكبت سنة التطور إلى الأفضل لترضي تطلعات المجتمع، على أساس أن المدرسة هي المؤسسة التربوية المؤهلة التي أناط بها المجتمع ثقته وأودع لديها أفراداً من أعضائه يتعلمون ويتربون، بحيث تنعكس التربية في تصرفاتهم التي تحمل الأثر الاجتماعي، إذ أن مثل هذا التصرف إنما ينشأ عن ذات مفعمة بالعوامل الاجتماعية.

جـ ــ الدراسات النفسية المستفيضة، النظرية منها والعملية، لقد شهد القرن العشرون هذا فيضاً من الأبحاث السيكولوجية في مختلف مجالات الحياة، مما عزز الثقة بهذا الجانب من جوانب المعرفة الإنسانية. فقد بات الاعتماد اليوم على علم النفس كبيراً لما أتاحه من تعرف على كثير مما كان غامضاً من قبل. فما أحرانا في أن ننتفع بهذا العلم في مجالاتنا التربوية. فأضحى اليوم هناك علم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة والمراهقة، والقياسات النفسية والتربوية وما يتشعب عن هذه الجوانب من فروع استوجبتها ضرورة نمو المعرفة واتساعها. فعلم النفس «يحظى اليوم بمكانة بارزة في مجال النظريات التربوية الحديثة» على حد تعبير جيمس روس.

فالمشرف التربوي في الوقت الحاضر يضطلع بمسؤولية لم يضطلع بمثلها زميل له من قبل إذ ينتظر منه أن تكون له فلسفة خاصة به وله إلمام شامل واطلاع واسع

على أحدث ما توصلت إليه الدراسات التربوية، ليتسنى له مواكبة التطور ولتتاح له النظرة الثاقبة في التوجيه، ولعل مثل هذه الأمور هي التي حدت بالمشرف التربوي الاختصاصي، ماريون رتشارسن M. Richardson إلى أن يذكر بأن «أثمن ما في المجالات التربوية من امتيازات هو السماح للمشرف التربوي بالدخول إلى المدرسة والإسهام في عمليات التوجيه فيها... وقد أصبح المعلمون اليوم يرحبون بهذه الفكرة بعد ما تبين لهم بأن المشرف التربوي إنما يزورهم بقصد العون وشد الأزر، لا لتسقط الهفوات وإحصاء الزلاّت كما كان متبعاً في الأعوام الخوالي» يوضح لنا الرأي المقتبس هنا أن مسألة الإشراف التربوي أضحت من المسائل التي يصح أن توصف بأنها عملية اشتراك في مسؤولية تطوير العملية التربوية وتنميتها وفق أفضل السبل وأحدثها. وإذ كنا في أحاديثنا عن نمو النظريات التربوية وتطور الأساليب التربوية، فما أحرانا بأن نتحدث عن جوهر الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس والإشراف التربوي، واستبانة العلاقة الوطيدة بين هذه الأركان الأساسية.

بات معروفاً اليوم بأن التربية تنعت نعوتاً شتى. منها بأنها «الحياة» أو أنها «السبيل إلى الحياة»، وتوصف طوراً بأنها «إعادة تنظيم البيئة» وتذكر تارة بأنها «تحوير للاستعدادات النفسية» إلى ما هنالك من آراء صيغت بغية تقريب مفاهيمها من الأذهان. ولعل أقرب ما يعنينا منها هو وصفها بأنها «ما يتركه الشخص الناضج من آثار على من يتولى تربيتهم وذلك عن طريق التعليم والترويض والتوجه بحيث ينشأ المتعلم وقد تكاملت لديه الجوانب النفسية والعقلية والجمالية والأخلاقية والاجتماعية على نحو أمثل» (ادوارد لين E.Leen) فالتربية بمفهومها هذا وبمفاهيمها المتفاوتة لا تخرج عن حدود كونها أحد العلوم المعيارية، فهي تهتم بالأهداف كما ترسمها هي، وهي تلتفت إلى المثل والمعايير الاجتماعية كما يتطلع إليها المجتمع، وكما يبتغي من التربية أن تفعله، وهي تتولى تنمية القيم والحفاظ عليها، وهذا جانب آخر يؤمل في التربية في أن ترعاه لأنه يمثل حلقة في سلسلة العلاقات بينها وبين المجتمع الذي أودعها ثقتة التي لا حدود لها.

وطالما نحن في سبيل ترسم آثار أحدث الاتجاهات في التربية وعلم النفس،

فقد آن لنا أن نتساءل عن مدى الصلة بينه وبين التربية. كان قد مـرّت الإشـارة إلى أن علم النفس التربوي يكاد يكون حديث عهد بـهذه التسـمية 1912 إذا مـا قيـس بسائر العلوم الأخرى، ورغم حداثته فقد أتاح من المعرفة مـا أنـار السـبيل لمعنيـين بالنواحي التربوية وبصرهم بكثير مما كان خافياً. ومن مجرد تـأمل التسـمية يسـتطيع المرء أن يدرك العلاقة بين هذين العلمين. فالتربية علم إذا ما درسـناها مـن جانبـها النظري وهي فن إذا ما تأملناها من ناحيتـها التطبيقيـة. وعلـم النفـس علـم لكنـه يختلف عن التربية في كونه علماً وضعياً وصفياً يلتفت إلى الحقائق كما هـي لا كمـا ينبغي أن تكون. فإلى هذا الشطر الأخير تلتفت التربية.

فعلم النفس لا يرسم للتربية أهدافها، لكن التربية لا غنى لها عن علم النفس لكي تستطيع رسم أهدافها، وعلم النفـس لا يقحـم نفسـه فيمـا لا يعنيـه إلا متـى اقتضت الضرورة التربوية ذلك، إذ قد يظن فرد ما خطأ بأنـه باسـتطاعته اسـتئصال شأفة دافع تأكيد الذات لدى شخص مـا، فعلـم النفـس يمكنـه الإسـهام في توجيـه النصح والإرشاد بأن الإقدام على مثل هذا العمل إنما هـو ضـرب مـن المستحيل. فبدلاً من إغفال مثل هذا الاشتطاط، فإن المعرفة النفسـية توجـه مثـل هـذا العمـل توجيهاً إيجابياً على أسس علمية أضحت اليوم من الحقائق العلميـة الراسـخة إن لم نقل بأنها من المسلمات وذلك:

1 ــ أن الدوافع موروثة ومكتسبة.

2 ــ أن دافع (غريزة) تأكيد الذات مـن الدوافـع الموروثـة، وهـذا مـا تعلمنـاه مـن دراساتنا لعلم النفس.

3 ــ أن الموروث لا يستأصل، وإنما يوجه، وأن مـا يمكـن اسـتئصاله هـو المكتسـب كالعادة غير المحببة مثلاً.

4 ــ أن دافع تأكيد من الدوافع الـتي يجـب أن تنمـى ولكـن ينبغـي أن تقـوم علـى أساس تتكفلها التربية الهادفة.

من هذا يمكن أن نستخلص بأن لعلم النفس تأثيراً مجدياً في الحقول التربويـة، وخاصة علم النفس التربوي الذي يشتق تسـميته وأغراضـه ووظيفتـه مـن علمـي

التربية وعلم النفس. فهو الجانب التطبيقي لعلم النفس بمفهومه العام الذي ينتفع من نظرياته وحقائقه وفرضياته في المدرسة وفي أجوائها التربوية بوجه عام، حتى حدا الأمر بأحد المهتمين بالجوانب التربوية (جون آدمز)، إلى القول «بأن التربية قد استأثرت باهتمام علم النفس» وهي تكاد تنفرد به وحدها.

ومما أتاحه علم النفس من مفاهيم جديدة إنما تؤلف إطاراً عاماً للتبصر بحقائق علم النفس وأصوله وقيمه الخاصة بطبيعة الإنسان وما يتمثل فيها من حياة عقلية، وما ينشأ عن هذا من سلوك منظور وغير منظور، ومن تكامل في الشخصية متفاعلة مع بيئتها بشطريها الاجتماعية والطبيعية. على أن المعرفة التربوية لا ينبغي لها الانتفاع بما يجد في المختبرات النفسية من نتائج وما يستحدث من بحوث رصينة بعد ترجمتها إلى واقع عملي تطبيقي يرتكز إلى المعرفة الحصينة القابلة للتعميم.

ولعل من بين أوجه الانتفاع الحديثة من الدراسات النفسية هو تفهم كثير من جوانب شخصية الفرد ومدى تمييز ما يصلح من الشخصيات لمهمة التدريس وفي عمليات الاختبار لمختلف المهن في الحياة. فأنسب الأفراد للتدريس هم من يقيمون وزناً للتقييم ومن يدركون حقيقة التحضير والتوجيه وحسن الإدارة. فعن طريق علم النفس يتاح للمعلم المتبصر اليوم أن يتفهم طبيعة المتعلم وحقيقة العملية التربوية، بحيث يمكننا وصف المعلم بأنه يتمتع بنظرة نافذة واتجاه بناء، وبحيث يمكن أن ينطبق على العملية التربوية قول جون لويس J. Lewis الذاهب إلى أنها «يجب أن تؤكد على الفهم لا التكرار العشوائي، وأن تؤكد على التبصر الراعي إلى إيقاظ روح البحث والمتابعة». ويؤكد معظم المعنيين بالتربية وبعلم النفس بأنه من الاتجاهات التربوية ـ النفسية الحديثة هي ثبات الحقيقة القائلة بأنه من غير عون علم النفس والاطلاع عليه لا يسع المربي التأكد مما حقق من نجاح. ومما لا شك فيه هو أن كلاً من التربية وعلم النفس يؤكدان على:

1 ــ التأثير المباشر الذي تتركه شخصية المعلم في شخصية المتعلم، والسؤال الآن كيف يتسنى للمشرف التربوي أن يتحقق من هذا، وكيف يمكنه أن يوجهه على أسس متينة؟

2 ـ التبصر في سبل تعلم المعرفة وتطبيقها على مختلف مناحي الحياة، والسؤال مرة أخرى: ما هي الضوابط التي يمكن للمشرف التربوي الالتزام بها للتعرف على مدى سلامة التطبيق هذا وسبر غور تلك المعرفة قبل كل شيء؟

كان الاتجاه قديماً يؤكد على شخصين فقط في حالة التعرض لموضوع العملية التربوية، هما المعلم والمتعلم. ولكن في الميدان التربوي اليوم المشرف التربوي. فهناك العديد من الباحثين من يشير إلى إشراك المشرف التربوي في العمل التربوي واعتباره طرفاً مسؤولاً عن مدى الأشواط التي تقطعها الجوانب التربوية وما تصيبه من نجاح. فالدراسة النفسية الحديثة تتطلب ممن يهتمون بالعملية التربوية الالتفات إلى:

أ ـ معرفة التكوين الجيلي والنفسي والعقلي للمتعلم.

ب ـ التفاعل النفسي بين المعلم والمتعلم.

جـ ـ طبيعة الفرد، وأثر الجماعة على حياة الفرد والنمو الدينامي للمتعلم في ظل الأجواء المدرسية بوجه خاص والعملية التربوية على نطاق واسع.

لا شك في أن من خصائص الإنسان الأساسية والتي تميزه عن سواه من سائر المخلوقات الأخرى، هي مثله الطبيعي المتأصل فيه إلى الألفة الاجتماعية. ترتب على هذا الاتجاه الحديث اليوم إعادة النظر في مختلف جوانب حياة الإنسان، ومنها التربية والتعليم والتقييم، وتجديد المناهج، ومحاولات تجربة تطبيق برامج متفاوتة في أرجاء متفاوتة في القطر الواحد. فالفرد بوصفه كائناً عضوياً بيولوجياً ذاتي الحركي والتوجيه الذاتي يتمتع بطاقات عقلية تعرف في الغالب بأنها «قوى غرضية» ترمي إلى تحقيق أهداف ينشدها الفرد. ولقد ترتب على التفهم الحديث لطبيعة الإنسان وحقيقة تكوينه العقلي إعادة النظر بكثير من المفاهيم التربوية. وهنا نجد كثيراً من التأكيد على حقيقة ما أسداه علم النفس الحديث من خدمة كبرى لتبين جوانب تربوية كانت تعتبر من المعميات. فبعد أن كان المربي يلجأ إلى التفلسف في تفسير طبيعة العقل، أصبح ميسوراً له التعريف التقريبي لهذا الجزء المنظم لسير الإنسان وضبط سلوكه. فمن التعريفات المقترحة في علم النفس للعقل وصفه بأنه «ما يمكن استشفاف في خبرة الإنسان وسلوكه» وهنا نلمس الفارق بين التفسير الملموس

لحقيقة السلوك المنظور، والذي تلعب فيه خبرات الإنسان الماضية دوراً أساسياً كما يذكر لنا التحليل النفسي عن جوانب الحياة العقلية ومحتوياتها ومكوناتها.

فالتربية وعلم النفس باتجاهاتهما الحديثة يؤكدان على:

1 ــ طبيعة المتعلم من حيث قدراته العقلية ودوافعه واهتماماته.

2 ــ تأكيد على تفهم للعملية التربوية بمفهومها الشامل.

3 ــ اطلاع كاف على أحدث أساليب التدريس ومسايرة ركبها.

4 ــ العوامل التي تتحكم في عمليات التعلم وهذه تستوجب معرفة بما يأتي:

أ ــ الفروق الضرورية.

ب ــ طبيعة عمليات التعلم وطبيعة الظروف التي تتحكم فيها.

جـ ــ العوامل التي تؤثر في العمليات التربوية بوجه عام.

د ــ انتقال أثر التدريب ونظرياته والظروف التي يتم فيها وشروطه.

هـ ــ اكتساب العادات الإيجابية لأنها من أسس التعلم، وكذلك اكتساب المهارات وإدراك حقيقة العلاقات بين العادات والمهارات.

5 ــ والوظيفة الخامسة لعلمي التربية وعلم النفس هي صياغة النظريات الكفيلة بضمان التقييم الرصين للتحصيل التربوي بوجه عام.

6 ــ معرفة بأنجع السبل التي تتيح سبل التكيف الإيجابي للفرد وتفادي ما من شأنه التسبب في إثارة الإحباط في العملية التربوية، مما قد ينشأ عنه ما يطلق عليه تعبير «الصراع العقلي» الذي قد يسبب سوء التكيف.

فالتربية بما تتخذ من أشكال وما تنتهجه من سبل، إنما تمثل طاقة مستمرة مبدعة، وهي تؤدي دورها بفضل ما تسديه من آراء وما تقدمه من أفكار تبني الخلق وتوطد دعائم الشخصية عند الفرد. وهي بهذا لا معنى لها من علم النفس الذي تحدث عنه بارنيت بأنه «يمدنا بخريطة للعقل وتوضيحه، يتسنى لنا أن نهتدي بها في قطع مفاوز الحقول التربوية» ولكن هذا لا يكفي ما لم يكن هناك المعلم المؤهل الذي يصح أن يصدق عليه قول روبرت ستيفنسن R.L. Stevenson حين ذكر بأنه

«على المرأ أن يطمئن إلى رصانة معرفته قبل الإقدام على إرشـاد المسـافرين خـلال مسالك وعرة» ولا ينبغي لنا أن نفترض بأن الصورة التربوية قد اكتملت ما لم تضم ضمن إطارها المرشد التربوي الذي يجدر به أن يكون خليقاً بوصـف بـارنيت علـى أنه «أنسب إنسان، وأثقف رجل، وأفضل تدريباً من سواه».

الجوانب النفسية والاجتماعية في العملية التربوية وأثرها في العملية الابتكارية

من مظاهر الاهتمام بالعملية التربوية في الأعوام الأخيرة هو مـا نشـهده مـن تطور شمل مختلف الاتجاهات وكثيراً من العلوم الإنسـانية. وإذا كـان علـم النفـس التربوي يعتبر أحد تلك المظاهر الحديثة، فلا أقل مـن هـذا مـا يمكـن أن يعـبّر عنـه باجتماعات التربية. فنكون إزاء تضافر أكثر من علم في سبيل التكفل بتربية الإنسان الاجتماعي الحق. ولا بد من الإشارة هنا إلى الدراسات النافعة التي يمتـد بـها علـم النفس الاجتماعي في هذا المجال، بحيـث طفـق المعلمـون والمرشـدون الـتربويون في الآونة الأخيرة يتحـررون عـن طريـق الدراسـات المختلفـة طبيعـة وضـع الأسـرة الاقتصادي وطبيعة المحيط الاجتماعي الذي يكتنفها. والسؤال الآن هو: مـا علاقـة هذا كله بعمل المعلم والمرشـد الـتربوي؟ ولم هـذا الاهتمـام مـن جـانب البـاحثين والمعنيين كافة؟ والإجابة على هذه الأسئلة وما يماثلها هو مـا نرغـب في تبينـه فيمـا يلي:

تكاد تجمع الدراسـات النفسـية والتربويـة والاجتماعيـة علـى حقيقـة بـارزة فحواها أنه يلزم المعلم والمرشد التربوي أن يطلعا اطلاعاً يتصف بالشمول والعمـق على مختلف الجوانب الاجتماعية التي تحيط بـالمتعلم، وأن يتعـدى اهتمامـهما هـذا مجال المواقف التعليمية إلى مجالات القيم الاجتماعية السائدة في نطاق جماعة محـددة، إذ إن طبيعة الكينونة الاجتماعية في البيئة الواحدة تؤثر ولا شـك تأثـيراً مباشـراً في التربية وفي التعليم وفيما يحتمل أن يتعرض له المتعلم من صراع فكري ناشـئ عـن المتناقضات التي يحتمل أن يبلوها في حياته اليومية والتي يكون قد خضع لها وهـو لا يدري لماذا، وإنما أملتها ظروف الحياة التي قد لا يمكن التحكم فيها في الغالب. فقـد

التفت مؤخراً المهتمون بالجوانب التربوية إلى أن أي موقف تعليمي إنما هو أعقد ما يمكن تصوره. فالمتعلم بوصفه كائناً عضوياً يفكر بذاته ولذاته يتطلب، مثلاً، من بين ما يتطلب مواقف تحضيرية. ولدى التطرق إلى هذا الجانب وحده يقتضينا الحال الانتباه إلى عوامل شتى كنظريات التعلم، ونظريات التعليم، والفرق بين هذين الصنفين من النظريات وإلى طبيعة البرامج والمناهج والأساليب المنطقية التي بنيت عليها، وأن نلتفت في الوقت نفسه إلى طبيعة المتعلم وتكوينه البيولوجي والنفسي وهكذا الحال ثم ربط هذا بجملته بالمواقف الاجتماعية.

ولنعد الآن إلى مسألة الشخصية التي أثيرت ضمن هذه الحلقات المتواشجة، نجد أن المواقف هي العملية التعليمية تجمع بين طرفين مهمين في حياة الإنسان المتعلم: فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكوينه الوظيفي، كما تتأصل تأصلاً متيناً بواقعه البيئي فتبين مثلاً:

1 ــ أن السلوك بجملته يقترن بدوافع الفرد وحاجاته.

2 ــ أن تعلم الإنسان يستند إلى تكوين استجابات تشيع في نفس المتعلم الرضا فترسخ تلك الاستجابات وتتوالى الخبرات النافعة.

3 ــ ينبغي أن تكون نتيجة التعلم إيجابية فتعرف بانعكاس آثارها على حياة المتعلم وعلى واقعه الاجتماعي.

فالشخصية وأركانها السلوكية كافة ينبغي تحريها في البيئة الاجتماعية. ونجد أن الدراسات الاجتماعية والأنثربولوجية والنفسية تؤكد على:

1 ــ أثر الأنماط الحضارية.

2 ــ أهمية «المجال» الاجتماعي بقواه الاجتماعية ومؤثراته البيئية التي تؤثر في الفرد تأثيراً مباشراً. وهذه الآراء كافة تتواثب من منطلق معين.

إنما الشخصية عبارة عن منظومة من العلاقات الاجتماعية، لكنها منظومة تحمل في طياتها أسرار الحياة والطاقات الكامنة. وفي هذا أبرز دلالة على أن المختصين بعلم النفس الاجتماعي والمؤيدين لنظريات البيئة والآخذين بالاتجاهات البنيوية يجنحون إلى الأخذ بالرامي الذاهب إلى أن الشخصية إنما يتم بناء كيانها على

صورة عناصر أولية مادتها الأساسية الخبرات الاجتماعية. ولعل رأي جيمس براون Brown التالي يمثل هذا المنحى، إذ يذكر: «أن المفهوم الحقيقي للذات لا ينبع من صميم العوامل الوراثية، وإنما هو راسخ القدم في التكامل النفسي المتأصل في بيئتنا الاجتماعية والمادية». لكن هذا التفسير لا يمثل إلى اتجاهات معينة بصدد النظرة إلى علاقة الشخصية بواقعها. فهي نظرة بإغفالها لحقيقة الوراثة، يمكن وصفها بأنها ذات جانب واحد فقط. لكن هذا لا يقف حائلاً دون أصالة في الرأي ترتبط بحقيقة العملية التربوية التي تعنى عناية فائقة بما يجب أن تكون عليه.

كان قد مر آنفاً أن العملية التربوية أرحب من أن تحدد بمدلولات معينة، ولو لم يكن الأمر على هذه الصورة ما كانت كل هذه المستفيضة، فالعملية التربوية تستهدف تنمية الشخصية التي وصفها أحد الباحثين بأنها «في جوهرها مجموعة اتجاهات متأصلة في لباب الذات». ولكن هل يفي هذا الأمر بحق مفهوم الشخصية التي قال عنها فولتير بأنه لا يمكن وصفها حتى إذا ملأت آلاف المجلدات بالحديث عنها. فالشخصية التي عرفت تعريفات لا حصر لها ومنها تعريف كوردن البورت Alport الذي يقول فيه بأن «الشخصية هي النظام الديناميكي عند الفرد للجوانب النفسية والجسمية التي تقرر تكيفه الفريد لبيئته». والتعريفات كافة وما تخضع له من تحليلات منطقية إنما ترمي إلى الكشف عن ماهية الفردية الذاتية التي توليها التربية جل عنايتها.

إن الاهتمام الأخير من جانب المعنيين في وزارة التربية بالمتعلم إنما هو نابع من إدراكهم لهذه الحقائق مجتمعة. فما فكرة البطاقة المدرسية وما فكرة وجوب مراعاة الفروق الفردية، وانتهاج أساليب التدريس الحديثة إلا تأكيد على قيمة العملية التربوية التي هي أوسع من فكرة التعليم القائم على التلقين. ففكرة المربي أشمل دلالة من فكرة المعلم، وحينما تذكر لفظة «المرشد النفسي» إنما يتبادر إلى الذهن خطورة الدور الذي يضطلع به. كل هذا يوحي بمفاهيم جديدة طرأت وقد حدث بكل من يعنى بالتربية بأن يتفهمها وفق أسس جديدة تقتضيها طبيعة التطور. فهمة المعلم مثلاً هي أن يرسخ لدى المتعلم الحوافز الذاتية. لكن الأمر لا يقتصر فقط على هذا الجانب وحده إذ يجدر بالمعلم أن يعزز لدى المتعلم وأن ينمي لديه

تلك الحوافز المتأصلة في جنبات بيئته الحضارية والاجتماعية بما فيها الأسرة، ولكن من ذا الذي يتحقق من مدى تطبيق هذه الحقائق ومدى مراعاتها غير المشرف التربوي الذي يؤمل فيه أن يسهم في العملية المتنامية هذه لا عن طريق الوعظ والإرشاد فحسب، وإنما ينتظر منه ولوج مداخل هذا الميدان بتبصر ورغبة صادقة.

يرى مكفارلند McFarland أن «المعلمين الذين يتمتعون باطلاع واف على طبيعة التربية بمفهومها الرحب وعلى خلفيتها الاجتماعية يكونون أقدر على تذليل الصعاب التي قد تنشب بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي». وهذا الرأي ينطوي على فكرة إبعاد المواقف التعليمية التي هي جزء من العملية التربوية عن كل ما من شأنه إلحاق الضرر بطبيعة التربية المثلى التي نصبوا إليها في واقعنا التربوي. ولدى الحديث عن العملية التربوية اليوم يذكر المرشد النفسي ضمن إطار الصورة العامة، حتى غدا ذكره مرادفاً لذكر المعلم، بل يقترن اسمه في كثير من الأحيان بالموقف التربوي الكلي. ويمكن أن يقال عنه ما ذكره سبروت Sprott عن دور المرشد النفسي التربوي، وقد تناول سبروت هذا في كلامه كلاً من المرشد النفسي التربوي والمعلم حينما قال:

«هناك من المتناقضات ما يجري في الخفاء بين مسببات الانطلاق إلى النشاط والفعاليات وبين ما ينشأ من عوامل اجتماعية جمة لا ينبغي إغفال شأنها، بين ما يؤمل من كفاءة وبين ما يجب أن يكون هناك من تضافر في الجهود، بين الهيمنة الخالية من روح التعاون وبين روح المزاملة القائمة على حب المساواة».

إلى جانب المؤثرات الاجتماعية التي تملي على المدرس أحياناً ظروفاً تنفذ إلى صميم العملية التربوية ومنها عملية التعلم، فإن مواقف التعلم المباشرة إنما تعتبر بحد ذاتها مواقف اجتماعية كذلك. فالمتعلم لا يتشرب التعليم ويكتسبه بصورة آلية ميكانيكية بمجرد تعريضه في موقف مصطنع تضفي عليه عبارة موقف للتعلم. فلا بد من إدراك حقيقة ماثلة قد لا نتذكرها مباشرة، تلك هي أن المدرسة بجملتها تعتبر وحدة اجتماعية متكاملة لها مؤثراتها على المتعلم، بقدر ما تتأثر هي بالوسط الاجتماعي الواسع. فعملية التعلم المعقدة إنما تتيسر ظروفها حينما يندمج المتعلمون فيها بالبيئة المدرسية وبنشاطها الذي نظمت ظروفه من أجلهم. وهذا جانب خليق

بالمرشد النفسي التربوي التحقق من جدواه. فخير الأجواء المدرسية هو ما توافرت فيه وحدة البناء الاجتماعي المتناغم، المتناسق بحيث يلمس هذا التوافق في رحابها. إذ إن معظم المعضلات التربوية إنما تطل برؤوسها حيث لا تتوافر جوانب الانسجام في المضمون الأكاديمي المدرسي. ولنعلم جميعنا أن المعرفة المبتورة بهذه الأمور لا تتيح لنا الحلول الناجحة وإن وفرت شيئاً من التبصر بها، ولكن المعرفة السابقة وحدها تكفل لنا إدراك الخفايا التي تكتنف العملية التربوية، على أن للخبرة أثراً إيجابياً يسهم في هذا المجال، ولكن الخبرة لا تتأتى من غير أسس علمية مدروسة.

لا مراء في أن الآراء التربوية والنفسية والاجتماعية المطروحة للمناقشات تتفاوت تفاوتاً كبيراً تبعاً لما تستند إليه من فلسفات يلتزم بها الباحثون. فالتقييمات (القياس النفسي) مثلاً وعلم النفس الاجتماعي قد وجدا طريقهما إلى حلبة المعرفة الإنسانية خلال المناقشات الحادة التي نشبت في أفياء التنظيم المدرسي، وخاصة المناقشات المتصلة بجدوى التربية الشاملة Comprehensive ed ، وكذلك الحالات المتعلقة بمسألة التقسيم إلى فئات تبعاً للقدرات: ففي حالات كهذه يصبح من الصعب، إن لم نقل من المتعذر، استبعاد المشكلات التربوية والنفسية عن طبيعة التكوين الاجتماعي العام حيث ينتظر للمدرسة أن تزدهر في وسطها هذا. فهناك مثلاً نقاش حاد يتصل بمنفعة اختبارات الذكاء التي كانت في يوم ما معولا عليها على أنها الفيصل في البيت في كثير من عموميات المماحكات التربوية. لكن الجدال احتدم مؤخراً حول مثالب هذه الاختبارات. وهذا اتجاه مستحدث في الموقف التربوي بوجه عام. فبعد أن كانت تلك الاختبارات مسلماً بصحتها دونما تمحيص أمست اليوم موضع مناقشات تتناول حدود تطبيقها وظروف الانتفاع بها.

فهناك من الاتجاهات النفسية والاجتماعية اليوم ما يرمي إلى الأخذ بمبدأ الانتفاع من التلفاز في تيسير المعرفة وتعليم الموضوعات، وهي ضرورة تقتضيها ظروف بلادنا في الوقت الراهن. إذ أصبح العالم الآن صغيرا نظراً للمخترعات الحديثة، والاكتشافات المتطورة التي جاءت نتيجة لنمو المدرسة واتساع وظيفتها وتحسين الأساليب التربوية. فالقفزات الفسيحة في مضمار تقدم المعرفة البشرية استلزمت الالتفات إلى جوانب لم تكن مهيأة من قبل، منها على سبيل المثال، نقل

المعرفة إلى الجمهور عن طريق مختلف الوسائل، وهذا عنصر جديد في اجتماعية التربية، فبعد أن كانت المدرسة تواجه الضغط المتزايد، أصبحت هي نفسها تستعين بما يسعفها فيما أوكل إليها من مهام قد لا تقوى على الاضطلاع بها لو تركت وحدها في الميدان. وهذا معناه أن المدرسة قد هيأت سبل المعرفة المتقدمة فراحت تنتفع بها في مختلف ميادين الحياة.

يكثر الحديث اليوم عن قيمة الخبرة في حياة الفرد. وما التعلم إلا اكتساب الخبرات في مواقف صيغت لغرض محدد، وحديثنا هنا يتناول التعلم المقصود بطبيعته. فنلقى المهتم بمسائل التعليم يلتفت إلى طبيعة الخبرات وسبل تمكين الدارسين منها بأيسر الوسائل. بينما ينصب اهتمام المختصين بعلم النفس وعلم الاجتماع خصائص الناشئة عن تفاعل الفرد مع وسطه المادي والاجتماعي ومدى ما يتأثر به نتيجة احتكاكه بأعضاء مجتمعه. ويحاول المختص بعلم النفس الاجتماعي الوقوف على مقدار تكيف سلوك الفرد بفعل تأثير الجماعة. وأن اهتمام المعنى بعلم الاجتماع مماثل لاهتمام المتخصص بعلم النفس الاجتماعي، لكن الأول يصبو إلى أن معرفة آثار التكوين المقصود للمجتمع على الفرد وعلى طبيعة انسجامه النفسي والبيئي. فهذه جوانب تجدر معرفتها جيداً من الوجهة التربوية. إذ أن نشاط المعلم ومقدار جدوى تعلم المتعلم يتأثران أشد التأثير بما يجري في محيطهما، ولهذه الغاية من بين الغايات الأخرى، اتجه اهتمام المختصين بعلم النفس وبعلم النفس الاجتماعي وبعلم الاجتماع.

في حالة التطرق إلى الجوانب النفسية والاجتماعية في العملية التربوية، فلا بد من الإشارة إلى أثر هذه العوامل على الجانب التحضيري، فهناك المعلم، وتوجد المنبهات، وتتوافر الاستجابات. فالعناصر الثلاثة هذه تتفاعل في وسط اجتماعي، والنتيجة المتوقعة هي عملية تربوية. ولا مندوحة من الإشارة هنا إشارة عابرة إلى الحوافز الأساسية والثانوية لدى المتعلم، ويراد بالحوافز الأساسية، الجوانب الموروثة عنده وهذه:

1 ــ حوافز فسلجية متأصلة بالدوافع (الغرائز) الموروثة.

2 ـ حوافز اجتماعية، يستمد الفرد أسبابها من البيئة، لكنها في منأى عما لديه من دوافع موروثة.

ومن الأمثلة على الحوافز الاجتماعية رغبة الإنسان في أن يحظى بما يتطلع إليه اجتماعياً، وينبغي التأكيد على أن الدوافع الاجتماعية رغم تأصلها في دوافع الفرد الفسلجية فإن الاجتماعية هذه ذات طبيعة ديناميكية ولها مؤثراتها الخاصة بها، ولذا فإنها تتمخض عن حاجات توجد في حياة الفرد. ولقد وصف البورت هذه الظاهرة بأنها «وظيفة ذاتية» اجتماعية. إذ قد يقوم الفرد بضرب من السلوك يرمي من ورائه إلى تحقيق غاية معينة، لكن الغاية هذه تصبح بحد ذاتها وسيلة إلى أبعد. فقد يمتثل الطالب إلى رغبة معلمه في إنجاز ما يطلب إليه إنجازه، كالقيام بتصنيف كتب مكتبة المدرسة مثلاً أو الإسهام في جمع تبرعات للمعوزين في حيه، لكن هذا النشاط الإيجابي سرعان ما يترسخ لدى هذا الطالب حتى يشرع في التفكير في استكمال أعمال مماثلة على نطاق أوسع. وهذا أحد الجوانب الأساسية الإيجابية للعملية التربوية القائمة على دعائم علم النفس واجتماعية التربية. فما تفسير نشاط هذا الطالب من الوجهة النفسية؟

هناك عوامل شتى تضافرت في حثه لإنجاز مثل ذلك العمل. منها على سبيل المثال:

أ ـ دافع حب الاستطلاع وهو أحد الدوافع الموروثة.

ب ـ دافع تأكيد الذات وهو أحد الدوافع الموروثة كذلك.

جـ ـ دافع إحراز رضا معلميه وهو دافع اجتماعي لأنه يدرك أنه بإسهامه في النشاط المدرسي أو في الحياة العامة سيستأثر باهتمام الآخرين وفي هذا مكسب اجتماعي يشيع في النفس دواعي الغبطة. فهو يقوم بنشاطه هذا بدافع مما يؤمل الوصول إليه من اعتراف اجتماعي بمكانة يتطلع إليها وهو في هذا الطور عملاً بمبدأ المكافأة Valence التي تؤلف عنصراً أساسياً في نظرية المجال الاجتماعي Social Field .

إن عملية التحضير الاجتماعي عملية معقدة ولا شك. فهي تأخذ بأطراف علوم شتى ينبغي تمثلها من جانب المتعلم. فحينما دعا جون (ديوي) إلى إخضاع

التربية إلى العمليات الاجتماعية المختلفة، اعتقاداً منه بأن المجتمع يعتبر مؤسسة تربوية كبرى لكون أفراده يشاطر بعضهم بعضاً أغراض الحياة المشتركة. إذ أن مجرد اللقاء في مؤسسة معينة أو في مكان محدد لقاء منسقاً منتظماً يعتبر عملية تربوية اجتماعية، ولعل المدرسة خير مؤسسة تنهض بهذا الواجب الاسمي، وهذا من بين الأسباب الكثيرة التي حدت بعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلم نفس الشخصية إلى أن يؤكدا اليوم على ديناميات الجماعات المدرسية، لما لهذا الاتجاه من تأثير في تنشيط دوافع الفرد الإيجابية ومنها الدافع الاجتماعي الموروث. وإلى جانب هذا فإن ديناميات الجماعات المدرسية تفضي إلى توسيع نطاق الخبرات لدى المتكلم وهذا من أهم ما نرمي إليه في العملية التعليمية، كما يتاح لنا أن نستشف مدى النزعة التلقائية المتمثلة في الكفاءة وفي نصاعة الاستجابة في المواقف المتباينة، ولعله بوسعنا أن نقرن الاستعداد الإبداعي الذي نؤكد عليه كثيراً في مدارسنا اليوم.

لقد أقرّت الاتجاهات التربوية الحديثة بقيمة الاعتبارات الاجتماعية وأهميتها فعمدت إلى استبانة آثارها على المتعلم داخل قاعة الدرس في الانتفاع بالجوانب الإيجابية منها وبالتالي نقل ما تتمخض عنه، من خبرات تربوية إلى مجالات الحياة. فالسلسلة محكمة الحلقات، وأن الصلة بين العلة والمعلول أو بين الأسباب والنتائج متينة. فلا معنى لنا من الالتفات إلى أحكام الأسس التربوية لكي نضمن سلامة النتائج بقدر ما يتاح لنا من تبصر يقوم على ركنين هامين:

أ ـ ركن الفطرة العلمية ـ الاجتماعية الثاقبة النافذة.

ب ـ ركن الخبرات الجيدة بنوعيها: الشخصية والمقتبسة بعد تمحيصها، وهنا يتجلى دور المرشد النفسي التربوي الموكلة إليه عملية التحقق من دقة سير العملية التربوية والإبداعية ومن صحة ما ترتب عليها من نتائج.

ولعل المرشد النفسي التربوي يستطيع الاضطلاع بمهمته على خير وجه إذا ما تسنى له التعرف أكثر على أوجه التأثير المتبادل بين مختلف المنبهات البيئية الاجتماعية منها والنفسية، وتأثير هذه المنبهات على سلامة العملية التربوية وتقييمها، ذلك لأن مهمته في هذه الحالة تكون متصفة بصفة الخصائص العلمية

بأساليبها المتاحة. ففي إطار الموقف التربوي العام يكون بوسع المرشد النفسي التربوي إدراك أنماط التعاون في السلم الاجتماعي ضمن حدود الجماعة المدرسية، ولهذا الاتجاه أغراض تربوية مثلى من غير شك، منها على سبيل المثال، الوقوف على الخصائص الشخصية لكل فرد مشمول بالعملية التربوية الهادفة، فتتاح معرفة نمط الشخصية التي يكون عليها الفرد ما إذا كان منبسطاً متعاوناً أو منبسطاً اعتدائي النزعة، وفيما إذا كان منطوياً سلبي الاتجاه، أو أنه متفائل إيجابي التفكير. وهذه نواح تهمنا جميعاً التعرف عليها لنعمل على تشجيع الإيجابي منها، وتفادي السلبي قبل استفحال شأنه. وباستطاعة المرشد النفسي التربوي التأكد عما إذا كان المعلم أو المدير أو كلاهما ينحوان إزاء تطبيق مبدأ تنمية العاطفة لدى المتعلمين لغرس روح الجماعة، وفي الجماعة تزدهر العملية التربوية الأصيلة، إذ لروح الجماعة تأثير لا مزيد عليه في انتعاش المواقف التعليمية. ومن هذا لنا أن نتبين دور المدرسة التي تعتبر ممثلة للتطور الاجتماعي. كما يمكن أن ندرك طبيعة تكافؤ الفرص وإتاحتها ومدى ما يترتب عليها من حيث مردودها النافع للقطر وفقاً لتفاوت القدرات في هذا تكمن مصلحة الوطن والمواطن معاً.

من بين المرامي التربوية الجمة التي نتوخاها، أركان شتى منها اكتساب المعرفة الرصينة والخبرات العملية ومقدار ما تحدثه المعرفة والخبرات العملية هذه من تحويرات مرغوب فيها في سلوك المتعلم. وهنا تظهر لنا أهمية دراسة علم النفس وعلم نفس الشخصية وعلم الاجتماع وطبيعة الحدود التطبيقية لهم في المجالات التربوية هذه، وهذا ما نطمع أن نراه متأصلاً في نشاط كل مهتم بالعملية التربوية اليوم. ونحن نتطلع بإخلاص إلى أن نرى أثر الدراسات النفسية والاجتماعية، النظرية منها والعملية قد اضطلعت بمهمة البحوث الاستقصائية للتعرف على مدى ما حققته المدرسة من أصالة، وما يمكن أن تنهض به من المواقف الإبداعية، وما يتسنى للهيئة التدريسية فيها وللمشرفين التربويين من فرص تتضافر فيها جهودهم للارتقاء بتعليم أبنائها تعليماً يرتفع بهم أكثر في مراتب السلم التربوي. ومن هنا تتجلى خطورة المسؤولية التي تناط بالمرشد النفسي التربوي الذي وصفه .

«رائد يجول آفاق العقول... وفيلسوف تعوّد على التأمّل في مرامي الشخصية وفي أغراض الحياة بشكل عام».

الشخصية نظرة فلسفية

قد يبدو عنوان هذا الموضوع فيه شيء من المفارقة فما شأن الشخصية أو علم نفس الشخصية وهو فرع من فروع علم النفس يهدف إلى دراسة الطبيعة البشرية والغور في أعماق الشخصية الإنسانية عن طريق البحث الانبريقي التطبيقي أو البحث التجريبي: أقول ما علاقة كل ذلك بالفلسفة وهي نظام تأملي ميتافيزيقي أو بستمولوجي.

إن الفلسفة أم العلوم وخاصة علوم النفس وبصورة أخص علم نفس الشخصية. وإذا تفرد هذا العلم اليوم كاختصاص مستقل فإنه لا يزال ينهل من الفلسفة ويستند إليها في منطقاته وفي نظرته الإجمالية للإنسان. ولكي ندرك فعالية الفلسفة في هذا العلم يكفينا أن نلاحظ أن اختلاف وجهات النظر والآراء وتعدد نظرية الشخصية إنما ينبع من اختلاف المنطلقات الفلسفية لهذه الآراء والنظريات لذا فإن معرفة الإنسان لطبيعة شخصيته تعد من أهم المشاكل الفلسفية التي واجهت الإنسان عبر التاريخ، فقد كانت وما زالت تجري العديد من المحاولات للإجابة على السؤال: أي نوع من المخلوقات نحن؟ ... وجاءت العديد من المفاهيم والعديد من الآراء الفلسفية عن الشخصية إلا أنه لم يرد أي جواب مقنع لحد الآن ومن أهم أسباب ذلك هو أن هناك اختلافات عديدة تؤخذ بنظر الاعتبار. فقد جاء البشر بهيئات وأحجام مختلفة ويتصرفون بطرق متعددة فلا يتشابه اثنان من بين بلايين البشر التي تسكن على الأرض مما جعل تحديد ما هو مشترك بينهم كأعضاء للجنس البشري مسألة صعبة إن لم تكن مستحيلة. فهناك مثلاً المجرم والعالم ورجل الدين والسياسي والمدمن... إلخ ويصعب أن نحدد بماذا يشترك هؤلاء في (طبيعتهم الإنسانية) وإذا طورنا البحث ونأخذ أناساً من شعوب مختلفة فسنجد الاختلافات الكبيرة في القيم والأماني وأساليب الحياة.

لذا فإن الفلسفة والعلوم التي انسلخت عنها أو التي لا تزال في أحضانها كالتنجيم واللاهوت وعلوم الحياة وعلوم النفس وغير ذلك من العلوم، ما هي إلا بعض من الاتجاهات التي تحاول معرفة الطبيعة الإنسانية وقد وصلت بعض هذه المحاولات إلى طرق مسدودة بينما ازدهرت بعض الأفكار بهذا الخصوص.

وتعد المشكلة اليوم أكثر خطورة من السابق بعد أن أخذت الكثافة السكانية والتمييز العنصري والفقر البيئي وعدم الاستقرار في العالم جراء ظهور ما يسمى بالنظام الدولي الجديد المتمثل بهيمنة قطب واحد وتحيز الأمم المتحدة ومجلس الأمن الدولي لصالحه وفرض قرارات جائرة على عدد من الشعوب، واتباع سياسة الكيل بمكيالين والتجويع والحصار الاقتصادي والسياسي والثقافي. حيث أخذت كل هذه الأمور تؤثر في السلوك البشري تأثيراً سلبياً تجاه بناء الشخصية الإنسانية السليمة.

لذا فمن غير المعقول والصحيح أن نردد دائماً ونقول بأن نوعية الإنسان قد تعتمد في المستقبل على الفهم المتزايد بالطبيعة البشرية لأن هذه المسألة الفلسفية المعقدة لا يمكن فهمها بمعزل عن علم نفس الشخصية.

حيث يلعب كل من الفلسفة وعلم نفس الشخصية دوراً كبيراً ومهماً لتوضيح هذه المسألة وحل قضاياها المتشابكة والكشف عن ماهيتها.

ماهية الشخصية:

مما تقدم يتضح لنا أن الشخصية الإنسانية ليست بذلك القالب الموحد المتجانس ضمن الملامح المميزة للشخصية كونها غير متجانسة «أي أنها مركبة كالتركيب الكيماوي له صفاته الخاصة التي تخالف صفات مركباته» أي أن ليس هناك شخصان يتشابهان في جميع الوجوه حتى ولو كانا توأمين متماثلين. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا لا يمنعنا من دراسة الشخصية دراسة علمية ومعرفة ماهيتها. فقد يتشابه بعض الأفراد في بعض الصفات ولكنهم يختلفون في صفات أخرى. إذ ليس هناك شخصان يشتركان اشتراكاً كاملاً في كل ناحية وقد تكون بعض العوامل المؤدية إلى نمو شخصيتي وبشخصيتك واحدة ولكننا نختلفين بسبب العوامل الأخرى.

ولما كانت الشخصية وحدة متكاملة من العناصر فمن الصعب إحصاء هذه العناصر أو المركبات غير أنه يمكن القول بأنه بالإمكان تصنيف تلك المركبات إلى أربعة منظومات هي:

1 ــ المنظومة البيلوجية والفسيولوجية (الجسمية) Biological and physiological system.

2 ــ المنظومة العقلية Mantal system.

3 ــ المنظومة الانفعالية Emotional system.

4 ــ المنظومة الاجتماعية Social system.

ولا بد من التأكد أن مثل هذا التصنيف هو لغرض دراسة الشخصية لأن هذه المنظومات متداخلة بعضها مع البعض الآخر وأنها في تفاعل مستمر بحيث ينتج عنها تركيب أو منظومة عامة عند الفرد تجعل منه شخصية فريدة. ولمزيد من الإيضاح نقول بأن لكل شخص بصماته الخاصة وشخصيته الخاصة وهما تميزانه عن سائر البشر. ولذلك فإن الشخصية هي كناية عن بنية نظرية يقيمها الباحث النفسي انطلاقاً من تصرفات الشخص وسلوكه. ونأخذ تعريف البورت Alport للشخصية وهو «الشخصية هي التنظيم الديناميكي للأنظمة النفسية المتشكلة داخل الفرد. هذه الأنظمة هي التي تحدد نمط تكيف الشخص مع المحيط وفق نمط خاص لكل فرد على حدة».

إن هذا التعريف يشير بوضوح إلى أن الشخصية ليست مجموعة عناصر منفصلة يمكن تجميعها بطريقة آلية وإنما هي تنظيم يتصف بالكلية. وبالتالي فإنها أي الشخصية بنية عامة موحدة. بمعنى آخر فإن كل تصرف أو سلوك يقوم به الفرد إنما هو حاصل تضافر كافة عوامل شخصيته ويعمل كل عامل بطريقة تكاملية مع بقية العوامل أو المنظومات التي سبق ذكرها. ويحدث هذا التكامل في حالة السواء وإذا حدث خلل ما في أي من هذه العوامل أو المنظومات فإن المرض أو اللاسوية يكون النتاج الطبيعي لهذا الخلل، ذلك أن أي اضطراب في أحد مكونات الشخصية هو اضطراب ينعكس على كافة المكونات (وإن كان بدرجات متفاوتة) وبالتالي على الشخصية ككل.

إن كل باحث أو منظر حاول أن يطرح وجهة نظره في تعريف الشخصية أو تحديد مفهومه لها، أو أن يحدد منظوره الخاص للإنسان أو الشخصية أو السلوك، لذا يمكن القول أن هنالك تعريفات للشخصية بقدر عدد المهتمين بها سواء كانوا باحثين أو منظرين.

فمصطلح الشخصية personality مشتق من الكلمة اللاتينية persona ومعناها القناع mask، وعليه فإن تعريف الشخصية هنا يشبه القناع الذي يضعه الممثل على وجهه أثناء أدائه لدوره في الأعمال الفنية، أي أن الشخصية هنا هو ما يظهره الفرد للآخرين، ويعني من جانب آخر أن هناك جزء مخفي أو بعض الصفات تبقى لسبب أو لآخر مخفية أو في طي الكتمان عن الآخرين. وهذا النوع من التعريفات يؤيده أنصار المدرسة التحليلية. (عبد الرحمن، 1998).

إن كلمة «شخصية» هي من الكلمات الشائعة والمتداولة على ألسنة الناس وتشير إلى ماهية الشخص الإنساني وما يميزه عن غيره من الكائنات البشرية الأخرى، إذ أن في حياتنا اليومية نسمع بل ونستخدم عبارات وأوصافاً معينة كدلالة على شخصية هذا الفرد أو ذاك، أو السمة المميّزة له، وما يقابلها من سمات أو أوصاف أخرى تشير إلى الشخصية المغايرة أو السمة المعاكسة للسمة المميزة للفرد، أو تقع بين السمتين المتناقضتين.

وهذه العبارات أو الأوصاف من قبيل (شخصية محببة، شخصية منفّرة، شخصية قوية، شخصية ضعيفة، شخصية هزيلة، شخصية بدينة، شخصية مريضة، انتهازية، منافقة، معتدلة... أو بلا شخصية). وكانت من خلال ذلك تسعى إلى التعرف على كنه الإنسان أو جوهره، أو الصفة أو السمة الأساسية الدالة على سلوكه بمختلف أشكاله ومظاهره. وإن شيوع هذه الكلمة وانتشارها بين الناس كان من بين الأسباب أو العوامل التي أسهمت في بلورة مفهوم الشخصية وترسيخه بالمعنى المشار إليه، إذ أن أكثرية الناس تميل إلى استعمال كلمة الشخصية بهذا المعنى. (السيد، 1999).

وإن الكثير من المفكرين والمنظرين في علم النفس تقدم بنظريات متعددة تخص الشخصية (بتعبير اتجاه الفرد نحو المواقف) ثم بنظريات تخص علم النفس المرضي (السيكوباثولوجيا)، أي أنهم كانوا ينظرون إلى النفس بوضعين مختلفين:

الوضع الأول: يدرس الدعائم الثابتة الستاتيكية والمتحركة الدينامية التي يقوم عليها بناء الشيء غير الملموس المسمى «الشخصية»، أي سواء كانت هذه المظاهر ثابتة أو متحركة.

والوضع الثاني: يدرس المظاهر غير الطبيعية أو الشاذة للسلوك (سلوك الشخصية) سواء كانت هذه المظاهر ثابتة أو متحركة أيضاً. (حقي، 2000).

لقد أتاح مفهوم الشخصية للكثير من العلماء والمفكرين والباحثين كما أسلفنا وضع تعريفات عنها مشدداً كل منهم على الناحية أو الجانب الذي بدت أو بدا له مهم في الشرح. إذ اعتبر «كاتل» (R. B. Catell) أن الشخصية هي ما يسمح لنا بالتنبؤ بما سيقوم به شخص ما في موقف ما. وأن هدف البحث في الشخصية هو: وضع قوانين ترتبط بردات فعل الفرد في ظروف معينة من حياته. وفي علاقاته الاجتماعية، وتشمل هذه القوانين سلوك الإنسان الخارجي والداخلي في وقت واحد. (شاهين، 1995).

يمكن القول إن الثبات خلال الأوضاع المختلفة هو لب أو جوهر موضوع أو مفهوم الشخصية. ولكن بالرغم من اشتراكنا في بعض السمات من بعضنا البعض إلا أن لكل واحد منا سماته الخاصة. لذا فإن التمايز أو الاختلاف هو أمر مركزي أيضاً في مفهوم الشخصية. وعليه فإن مفهوم الشخصية يستخدم لإيضاح: الاستقرارية في سلوك الفرد عبر الزمان وخلال وضعيات مختلفة من ناحية، ومن ناحية أخرى الاختلافات أو الفروقات السلوكية بين أفراد يواجهون الأوضاع نفسها. (العجيلي، 2004).

اعتبر جوردن البورت (G. Allport) أن الشخصية هي ميزة الإنسان ككائن فريد من نوعه. كما عرّف الشخصية بأنها: «التنظيم الديناميكي، في نفس الإنسان، لتلك المنظومات النفسية التي تحدد سلوكه وأفكاره». ولم يعطِ البورت اهتماماً كثيراً للقوى اللاواعية التي توقف عندها علماء الشخصية، إذ أن نظريته تؤكد على الحاضر، وتتعارض مع الشروحات التي تستند فقط إلى تاريخ حياة الفرد، أو المستندة إلى دراسة العوامل الوراثية. فهو يَعُدّ الحاضر ومشاكله هي أخطر ما يمر به الإنسان. وجدير بالقول أن البورت تأثر بنظرية الجشتالت (الشكل). (شاهين، 1995).

كما أن هنالك من يعرف الشخصية أو ينظر لها على أنها جهاز معقّد من الاستجابات، وطبقاً لوجهة النظر هذه، يُعَدّ سلوكنا دالة على شخصياتنا، أو كما يقال في العامية: «أصلك مغلك» والتعريفات من هذا النوع تعتمد على السلوك الملحوظ. وعليه فإنه لكي نحدد خصائص شخص ما علينا أن نلاحظ سلوكه في مواقف مختلفة... إن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن الكائن الإنساني لا يولد شخصاً وإنما يولد فرداً، ومن خلال ما يكتسبه من لغة وأفكار وقيم وأهداف يكتسب طابعه الشخصي. فالشخص إذن هو من يشترك مع الآخرين في بعض خصائصهم الاجتماعية فضلاً عن انفراده بخصائص تميّزه عنهم. ويعرفون الشخصية بأنها: «أسلوب عام مُنظم نسبياً لنماذج السلوك والاتجاهات والمعتقدات والقيم والعادات والتعبيرات لشخص معين، وهذا الأسلوب العام هو محصلة خبرات الشخص في بيئة ثقافية معينة. ويتفق هذا التعريف مع وجهة النظر التي تقول بها المدرسة السلوكية.

كما أن هناك وجهة نظر أخرى ترى أن الشخصية هي: «الميكانزمات الداخلية Internal Mechanism التي تتحكم في السلوك وطبيعة هذه الميكانزمات تحدد شخصية الفرد». ووجهة النظر هذه تتبع نظرية الذات Self theory ونظرية السمات Trait theary. إذ تقول بأن لكل شخص سمات معينة، وهذه السمات تحدد سلوك الفرد في مواقف معينة. ومن المفروض أن نلاحظ طبقاً لذلك أنه إذا أراد شخص ما أن يغيّر سلوكه فعليه أن يغيّر بطريقة أو بأخرى من سمات شخصيته أو يغير ذاته. وبما أن سمات الشخصية والذات تعدّ عموماً ذات طبيعة معرفية (جزء من العقل) فإن هؤلاء الذين يقبلون هذه التعريفات للشخصية قد وضعوا أنفسهم في تحدٍ مع مشكلة الجسم والعقل Mind-Body problem والتي تحدد أن هناك علاقة متبادلة بين تأثير كل من الجسم والعقل كل منهما في الآخر. (عبد الرحمن، 1998).

وهناك من يرى أن هناك الكثير من وجهات النظر المتنوعة وأحياناً المتباينة حول موضوع الشخصية، فهو يؤكد على أهم وجهتي نظر فيها هما وجهة النظر المعرفية. ووجهة نظر التحليل النفسي (والاتجاهات المتفرعة عنه) لاعتقاده بأنهما

وجهتي نظر متكاملتين ولا تتقاطعان، بل وتشتركان مع بعضهما في نقاط معينة منها:

1 ــ الانتماء إلى المنهج الإنمائي الذي يقدم منظوراً زمانياً، أي أن الشخصية تمر بمراحل زمانية متعاقبة، وتستند كل مرحلة إلى ما تأسس في المرحلة التي سبقتها. وأن الشخصية هي المرحلة العامة للمراحل التي يمر بها تطورها ونماؤها منذ بداياتها المبكرة.

2 ــ اتخاذهما موقفاً نشوئياً كأساس لتنظيراتهما من خلال التأكيد على الهدف الإنمائي أو الهدف النهائي لتطور العمليات النفسية، والنشاط النفسي عموماً هو التكيف.

3 ــ اعتمادها المنهج الجدلي في تحليل العلاقات المتفاعلة بين بنى الشخصية وما تمر بها من عمليات.

وعليه فإنه يمكن القول بأن المعرفيين يرون بأن الشخصية تتشكل من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به. فهو يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها ويؤثر في تعديلها. وقد اختلف المعرفيون في نقطتين أساسيتين عن السلوكيين هما: فاعلية الفرد، ودور العوامل العقلية في بناء الشخصية.. ويرى السلوكيون أن شخصية الفرد تتشكل من خلال تأثيرات البيئة المحيطة به استناداً إلى قانون «المثير ــ الاستجابة». أي أن المثير البيئي يستتبعه استجابة من الفرد. وأن مجموع المثيرات البيئية التي يتعرض لها الفرد هي التي تشكل شخصيته من خلال مجموعة الاستجابات التي تظهر لديه دون النظر إلى داخل الفرد وما يجري فيها من عمليات عقلية ووجدانية، إذ أن هذه العمليات ــ بحسب السلوكيين ــ لا يمكن ملاحظتها وقياسها، وبالتالي فإنها لا تخضع للبحث العلمي. ويلاحظ هنا أن الفرد هو سلبي لأن شخصيته تتشكل من خلال تأثيرات البيئة المحيطة به فقط... أما المعرفيون فيرون أنه على الرغم من دور المثيرات البيئية في تشكيل شخصية الفرد إلا أن هذا الدور ليس مستقلاً، إذ أن المثيرات هذه لا تؤثر في الفرد باتجاه واحد، إنما يكون للفرد دور فاعل أيضاً من خلال ما يعطيه هو الآخر من معانٍ وتحويرات على تلك المثيرات وفي كيفية تعاطيه معها في كل مرة.

ويستفيد الفرد في ذلك مما لديه من قدرات عقلية وما يصاحبها من اتجاهات ومعتقدات ومشاعر. وعليه فإن تفاعل قدرات الفرد مع مثيرات البيئة هو الذي يكون مسؤولاً عن تشكيل شخصية الفرد. ولذلك يمكن القول أن المعرفيين أعطوا دوراً أساسياً لفعالية الفرد من ناحية، وللعوامل العقلية في تشكيل شخصية الفرد من ناحية أخرى. (العجيلي، 2004).

ويرى السيد 1999 بأن هناك طائفة من التعريفات النفسية للشخصية التي يطلق عليها عادة تسمية «التعريفات السلوكية أو شبه السلوكية» للشخصية من الصيغة السلوكية المعروفة بقانون: «مثير ــ استجابة». ويستعير بعضها العنصر الأول من هذا القانون ليلصقه بالشخصية حيث ينظر إليها بوصفها «مثيراً»، بينما يستعير البعض الآخر العنصر الثاني ويلصقه بالشخصية فينظر إليها باعتبارها «استجابة». وطبقاً للفئة الأولى من التعريفات التي ترى أو تجعل من الشخصية «مثيراً»، تتحدد شخصية المرء بمدى قدرته على التأثير في الآخرين، أو أن شخصيته ما هي إلا مجموع ما يحدثه من تأثيرات في الآخرين. وعلى الطرف المقابل تقف الفئة الثانية من التعريفات، إذ تذهب إلى أن الشخصية ما هي إلا «استجابات الفرد المميّزة للمثيرات الاجتماعية، وأسلوب توافقه مع المظاهر الاجتماعية للبيئة». ومع أن الفئة الثانية من التعريفات التي ظهرت في إطار الصيغة السلوكية الشهيرة «منبه ــ استجابة»، تلح على تلك المظاهر من السلوك التي يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس العلمي الدقيق ــ وتمثل بالتالي خطوة كبيرة إلى الأمام من وجهة نظر علماء النفس المختصين بالقياس بالمقارنة مع الفئة الأخرى (الأولى) فإن هذه الفئة تماماً كالفئة الأولى المقابلة لها تعاني من أنها أحادية الاتجاه أو ذات بعد واحد فقط، إذ تفسر السلوك بأجمعه بكم هائل ولا محدود من الاستجابات أو الأفعال. والفئتان متفقتان على الرغم من التعارض القائم بينهما في أن الشخصية هي ما يظهر للخارج ولا شيء سواه. وهذا ما يشير إلى تأكيدهما على المظاهر السطحية للشخصية وتهميش بل وتجاهل مكنون أو جوهر الشخصية وعالمها الداخلي.

وبخلاف هذه التعريفات (السلوكية وشبه السلوكية) للشخصية انطلقت طائفة أخرى واسعة من التعريفات أو وجهات النظر التي أعطت الأولوية للعالم

الداخلي للإنسان أو ما يجري في الداخل، كما أعطت الوزن الأكبر لإدراكات الفرد ومشاعره الذاتية ودوافعه الخاصة وقيمه التي قد لا تظهر في سلوكه الخارجي، كما قد يكون من الصعوبة بمكان إخضاعها للملاحظة والقياس. وأن هذه الطائفة ترفض التعريفات التي تفسر السلوك تفسيراً آلياً أو ميكانيكياً كما تطرحه الصبغة السلوكية التقليدية (مثير ـ استجابة)، كما أنها ترفض النظرة «التجزيئية» للسلوك التي تقوم عليها هذه الصيغة والتي تجعل من السلوك تجمعاً كمياً هائلاً ولا محدوداً من المثيرات أو الاستجابات أو الإثنين معاً. ويؤكد بعض هذه التعريفات «غير السلوكية» على ضرورة النظر إلى الشخصية على أنها متغير وسيط يقع على نقطة ما في المسافة الفاصلة بين المثير أو المنبه والاستجابة. أو أنها تكوين فرضي أو مكون افتراضي داخلي Construct نستدل عليه من إشارة كما تظهر في سلوك الفرد. إذن لا بد من النظر إلى الشخصية على أنها كلاً واحداً متكاملاً أو تنظيماً دينامياً داخلياً يحدث التضافر والتكامل بين أشكال السلوك العديدة والمتنوعة التي يؤديها الشخص، ومن أمثلة هذه التعريفات التعريف الذي وضعه جوردون البورت والذي قال فيه: إن الشخصية هي ذلك التنظيم الدينامي الذي يكون بداخل الفرد وينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير. كذلك تعريف آيزنك الذي يقول: إن الشخصية هي التنظيم الثابت والمستمر نسبياً لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه، والذي يحدد توافقه الفريد والمميز مع البيئة التي يعيش فيها.

يتضح من التعريفين السابقين لآيزنك وألبورت أنهما يؤكدان على فكرة التنظيم والتكامل بوصفها السمة الأهم للشخصية من منطلق أن الشخصية تمثل منظومة متكاملة تتحدد بها كما تتفرع منها أشكال السلوك اليومي كافة، أو أنها تكوين فرضي «داخلي» يمكن الاستدلال عليه من خلال إثارة الظاهرة في السلوك. كما أنهما (التعريفين) يؤكدان الطبيعة التطورية أو النمائية للشخصية من خلال إلحاحهما على دينامية ذلك التنظيم وبخاصة تعريف البورت. وتأكيد التعريف الثاني على عدم ثباته. هذا فضلاً على أنهما يؤكدان أهمية الجوانب «غير العقلية» في الشخصية من جسمية وخلقية وانفعالية إلى جانب الجوانب غير

العقلية. كما يؤكدان حقيقة أن شخصية الفرد هي ما يميزه ببساطة عن غيره ويكسبه طابعه الخاص، كما يحدد توافقه المميز مع البيئة. (السيد، 1999).

كما يمكن أن نميز هنا نظرة أخرى انطلقت مباشرة من المدرسة الظاهرانية أو الفينومنولوجية في علم النفس وهي كغيرها في هذه الطائفة تخالف المنحى السلوكي. وهذه النظرة تلح بدورها على أن الشخصية هي تكوين فرضي وليست مجرد مجموعة غير محدودة من المثيرات أو الاستجابات، كما تولي الاهتمام الأكبر بالعالم الداخلي للإنسان. ووفقاً للنظرة الفينومنولوجية للشخصية فإن المسألة المركزية هي الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم من حوله أو صورة العالم المكنونة لديه وليس العالم بحد ذاته. ومن هنا تتحدد شخصية الفرد بما يراه هو في ذاته، وفي العالم، وليس بما يَراه الآخرون في سلوكه. وتعود مشكلات التكيف والتوافق التي قد يعاني منها الفرد لطريقته الخاصة في إدراك الأحداث والأشخاص من حوله، وليس لحقيقة الأحداث والأشخاص كما هي عليه. وقد اهتم العديد من علماء قياس الشخصية اهتماماً كبيراً بهذه النظرة آخذين بنظر الاعتبار أهمية ما يقرره الفرد عن نفسه سواء كان مطابقاً أو مخالفاً للواقع قليلاً أو كثيراً. وأن أساليب التقرير الذاتي في دراسة الشخصية وقياسها مثل اختبار مينيسوتا وغيرها الكثير عُدّة من الأدوات المعتمدة بل والنموذجية التي انعكست فيها هذه النظرة الظاهرانية أو الفينومنولوجية للشخصية. (شاهين، 1995).

وفي إطار التعريفات أو وجهات النظر غير السلوكية للشخصية يمكن أن نشير إلى اتجاهات أخرى عديدة ذهب بعضها إلى أن الشخصية عالم مجهول، وكل موحد بالغ التعقيد يستقصي تحليله. ويصعب قياسه وإخضاعه للدراسة العلمية المنظمة. كما ذهب بعضها الآخر وبخاصة ممن تأثر بمدرسة التحليل النفسي إلى تبني الأساليب الإسقاطية في دراسة الشخصية وقياسها. والإسقاط بوصفه مصطلحاً فرويدياً هو عملية دفاعية يلصق بها الفرد مشاعره وأفكاره ودوافعه المختلفة بالأشياء والأشخاص من حوله أو يسقطها على تلك الأشياء أو الأشخاص لحماية نفسه من القلق والتخلص من الألم والإزعاجات المختلفة، إلا أن الإسقاط بالمعنى الذي أخذت به الاتجاهات الإسقاطية في القياس لا يتحدد بالعمليات الدفاعية التي تتيح التخلص من الألم مع أنه يقوم على فكرة إعطاء أو (عزو) معانٍ أو صفات

لأشياء وأشخاص وأحداث بغض النظر أو بعيداً عن معانيها وصفاتها الحقيقية، وما إذا كانت موجودة في الواقع أم لا.

إن الإسقاط يشير بوصفه طريقة في دراسة الشخصية وقياسها إلى تلك الاستجابات التي يؤشر من خلالها الفرد معاني من عنده لمثيرات غامضة ولا تحمل معاني محددة يتألف منها الاختبار الإسقاطي كبقع الحبر أو الصور أو يسقط عليها ما في نفسه. والاختبار الإسقاطي من هذا المنظور هو أشبه ما يكون بالمرآة التي تعكس شخصية الفرد على حقيقتها وتكشف الزوايا المظلمة أو الغامضة والمجهولة من عالمه الداخلي. (السيد، 1999).

لقد اعتبر «فرويد» أن الشخصية هي تكامل الهو والأنا والأنا الأعلى، وأن كل دراسة عن الشخصية ـ بحسب رأيه ـ هي بالضرورة تحليلية وعليها أن تبحث في تاريخ الشخصية أو في تاريخ الليبيدو عن الأسباب التي تدفع الإنسان إلى التصرف على نحو معين من غيره. أما «أدلر» فقد اعتبر الشخصية أو شخصية الفرد هي ما يتميز به من وسائل لحل المشاكل التي تعترضه للتوصل إلى الأهداف التي وضعها أو خطها لنفسه. وتوصل أدلر في دراسته من المزاج العصبي إلى أن شخصية الإنسان العصبي مؤلفة من استعدادين نفسيين هما:

ـ استحالة تصريف عُقد شعوره بالنقص.

ـ عدم إمكانية العيش بطريقة توافقية في المجتمع.

وتكمن مهمة الشخصية في التعويض عن عقد الشعور بالنقص وتحقيق الأهداف التي رسمها الإنسان لنفسه بإرادته، فتصبح الشخصية بهذا المعنى معنى حياة الإنسان. كما عرف «يونغ» الشخصية على أنها تكامل بين الأنا واللاوعي الاجتماعي والشخصي والعقد النفسية والطرز الغابرة. (شاهين، 1995).

آراء ومفاهيم فلسفية عن الشخصية:

هناك العديد من منطلقات النظرية ذات الطابع الفلسفي التي تهدف إلى تعريف الشخصية وتحديدها. فالبداية كانت مع الفلسفة حيث تمازج مفهوم

الشخصية مع مفهوم الأخلاق والمزاج والطبقات الاجتماعية. ومن المفاهيم الفلسفية القديمة مفهوم البرسونا persona الذي اشتق منه كلمة الشخصية personality والبرسونا كلمة من أصل لاتيني تعني القناع الذي كان يلبسه ممثل التراجيديات القديمة. أو الوجه المستعار الذي يظهر به الشخص أمام الغير. وبهذا أصبح مفهوم الشخصية يعني قديماً الحالة الخاصة التي يظهر بها الشخص أمام الناس أي أنها كانت لا تحمل أكثر من معنى المظهر الخارجي.

ولقد استعمل العالم كارل يونك yung البرسونة في تعريفه لعقدة نفسية (تطاول الشخصية) حيث يعمد الشخص واعياً إلى تبني شخصية مصطنعة أو مقنعة مختلفة عن شخصيته وطباعه الأساسية ويختفي خلفها بهدف الدفاع عن ذاته والتواؤم مع محيطه، وبحسب (يونك) فإن البرسونا هي الصورة المثالية التي يعتقد المرء بأنه يجب أن يكون عليها وهو يريد ذلك.

ومن الطبيعي أن نعتمد دراسة الشخصية على هذه الازدواجية اللصيقة بين الظاهري والكامل وبين الواعي واللاواعي والفلسفة في جانبها كانت قد اتبعت تعابيرها الخاصة من خلق ومزاج.. إلخ من التعبير التي بات علم النفس وعلم النفس الشخصية بخاصة ميالاً من استغناء عن هذه التعابير واستبدالها بتعابير مثل السلوك والتفاعل وغير ذلك والتعاريف الفلسفية لمفهوم الشخصية قديمة جداً ومما تؤكد ذلك التصنيف الرباعي الذي وضعه الفيلسوف هيبوقراط Hippocrates في القرن الخامس قبل الميلاد الذي قسم بيلوجية الشخصية إلى أربعة أنماط هي:

1 ـ الدموي: المتفائل sanguine .

2 ـ الصفراوي: الشجاع المنفعل cxholeric .

3 ـ السوداوي: المتأمل melancholy .

4 ـ اللمفاوي أو البلغمي: البليد الكسول phlegmatic .

وترتبط تلك السمات المزاجية بالخصائص الجسمية كالطول والقصر والبدانة والنحافة وأشكال العضلات والتكوين العظمي وتعبيرات الوجه... إلخ.

وقد ظهرت العديد من المفاهيم والآراء الفلسفية المعاصرة من خلال قيام العديد من علماء النفس والطب النفسي الاستعانة بالمناهج بل بمذاهب فلسفية في فهم ودراسة الشخصية كانت الخطوة الأولى في هذا المجال على يد العالم والطبيب النفسي والفيلسوف الألماني (كارل ياسبرز) الذي يرى أن للإنسان طبيعة بشرية خلقه الله بمقتضاها ثم بعد ذلك يختلف الناس ويتباينون وقد استعان هذا العالم والفيلسوف بالمنهج الفينومونولوجي phenomonologicel الذي وضع أسسه الفيلسوف الألماني المعاصر (ادمون هرمرل) المتوفي سنة 1938 ثم قام بعد ذلك عدد من العلماء في فرنسا وسويسرا وألمانيا ينشرون مقالات وكتبا عن مشاكل الإنسان النفسية والعقلية مستندين في معالجتهم النظرية لهذه المشاكل ثم علاجها إلى المنهج الفينومونولوجي أو الفنيومونولوجي الوجودي كما صاغه الفيلسوف الألماني مارتن هيدجر ولقد برز اتجاه وضعه العالم والطبيب النفسي السويسري لودنج بنز فانكر Ludwig Binswangeir (1881-1916) منهج تحليل الآنية أو تحليل الواقع أو الوجود الإنساني Daseinanalyae ويعرف بنزفانكر منهجه بأنه نمط من البحث العلمي الأنثروبولوجي وهو يهدف إلى دراسة الوجود الإنساني وأن اسمه وأساسه الفلسفي مستند من أعمال هيدجر التي كشف بها عن تركيب الوجود.. أي المعنى الأساسي وخصائص أن يكون إنساناً.

ويذكر العالم والطبيب النفسي العربي المعروف مصطفى زيور في كتابه (في النفس) وفي (مقالة له بعنوان الطب النفسي والفلسفة المعاصرة نشرها في مجلة الثقافة النفسية عام 1991) أن الآن كلمة عن ترجمة اصطلاح Dasein (اللاتيني) وهذه الكلمة استعارها عبد الرحمن بدوي وهو عالم نفس عربي من (إسحاق حنين) والذي عرب einal اليونانية لدى أرسطو فجعلها (الآنية) غير أنه من المعروف أن einal لدى أرسطو تعني الكينونة En Tontetreletre أي الوجود الكلي الانطولوجي. وهو لم يقصد إليه هيدجر إذ أنه يريد بكلمة Dasein الواقع الإنساني وهي حرفياً الوجود فهناك وجود الإنسان على المستوى الأنطيقي لا الأنطولوجي.

والكينونة تحدث عنها الفيلسوف وعالم النفس وأحد منظري الشخصية ارك فروم E. Fromm ووضع شروطاً أساسية لنمطها تتمثل في الاستقلالية والحرية

وحضور العقل النقدي وقد حدد فروم السمة الأساسية لنموذج الكينونة وهي: أن يكون الإنسان نشيطاً إيجابياً فاعلاً لا بمعنى النشاط الظاهري أي الانشغال، وإنما المقصود هو النشاط الداخلي، بمعنى الاستخدام المثمر للطاقة الإنسانية، أن يكون الإنسان نشيطاً معنى التعبير عن الملكات والقدرات والمواهب، وعند كل كائن بشري قدراً منها وبدرجات مختلفة. أن يكون الإنسان نشيطاً يعني أن يجد نفسه وأن ينمو ويتدفق ويحب ويتجاوز سجن ذاته المعزولة، وأن يكون شغوفاً ومنصفاً ومعطاء. غير أن الكلمات قاصرة عن التعبير عن كل هذه التجارب فالكلمات ليست إلا آنية الخبرات تفيض من أنيتها.

من هذه العبارات الفلسفية تظهر براعة ارك فروم وقدرته على التعبير عن خصائص الشخصية ونموها الإنساني من خلال كينونتها المرتبطة بتقلص أو انحسار نمط التملك عند الشخص الذي هو نمط اللاكينونة وبمعنى بقدر ما يكف الفرد عن التعلق بما يملك والتشبث بذاته بقدر ما يتطلب منه نبذ الأنانية وحب الذات والكينونة كما يرى ارك فروم تتضمن أن يكون الإنسان نشطاً إيجابياً وفاعلاً، والإيجابية (الفاعلية) تعرف بالمعنى الحديث بأنها صفة السلوك الذي تبذل فيه طاقة ويترتب عليه أثر مرئي.

ولقد تحدث سبينوزا Spinoza أحد الفلاسفة المعاصرين، ومؤسس علم النفس العلمي الحديث وواحد من مكتشفي بعد اللاشعور عن النشاط والسلبية باعتبارهما الوجهين الأساسيين لعمل العقل حيث يرى أن المعيار الأول للنشاط Act نابع من الطبيعة البشرية أما السلبية (المعاناة) suffer فتحصل إذا حدثت تداعيات في هذه الطبيعة ويرى سبينوزا أن البشر يتمايزون بالطبيعة البشرية ويكون الصلاح والاعوجاج والنجاح والفشل والسعادة والشقاء والنشاط والسلبية تكون كلها متوقعة على درجة نجاح الإنسان وتحقيق الحد الأقصى لطبيعته البشرية، وتتعاظم حرية الإنسان وسعادته كلما اقترب من نموذج الطبيعة البشرية والكائن البشري النموذجي (الشخصية النموذجية) عند سبينوزا لا تنفصل فيه خاصية النشاط عن خاصية أخرى وهي العقل والرشاد. فبقدر ما نتصرف وفقاً لشروط

وجودنا وبقدر ما نكون واعيين بأن هذه الشروط حقيقية وضرورية بقدر ما نعرف حقيقة أنفسنا (ينشط عقلنا في فترات ويعاني في فترات أخرى) فهو ينشط بالضرورة بقدر ما لديه من أفكار ملائمة ويعاني بالضرورة بقدر ما يفقدها.

وماذا بعد من العرض السابق:

من هذا العرض المختصر يظهر أن للفلسفة تأثيرها الواضح على الشخصية الإنسانية ودراستها دراسة علمية وأن ما طرح من أفكار هنا لا يمكن عدها الوحيدة فهناك أفكار لن يسع المجال لذكرها إلا أنها هي الأخرى لها أهميتها في مثل هذه الموضع، خاصة وأن هناك أفكاراً مشبوهة ذات توجه استعماري هدفها تشويه حقيقة الطبيعة البشرية وطمس شخصية الشعوب التي تنشد التخلص من التخلف وتسعى إلى التقدم والتطور وبناء شخصية أبنائها على وفق الشروط المطروحة للكائن البشري النموذجي.

وجراء ذلك فقد تعرضت الشخصية في عصرنا الحالي وفي أماكن مختلفة من العالم إلى أزمات وصدمات عديدة تجعلها محط اهتمام الكثير من العاملين بالعلوم الإنسانية.

ففي العراق على سبيل المثال وفي ظل الحصار المتعددة الجوانب الذي انتهى باحتلال العراق ورغم الصمود الأسطوري لأبناء هذا الشعب فقد تصاعدت الأزمات المختلفة بشكل لافت للنظر مما يدعو إلى كل المفكرين والمختصين في مجال الفلسفة وعلوم النفس وغير ذلك من العلوم الإنسانية إلى تأمل هذه الحالة ودراسة ملامح الشخصية العراقية من جديد في محاولة لفهمها علهم انطلاقاً من هذا الفهم يسهمون في تشخيص معاناتها وعلاج أوجه قصورها ومساعدتها على استعادة توازنها وعافيتها.

ومع مزيد من التأملات في الشخصية العراقية تبرز أمامنا عدد من الملامح المرضية في سلوكها تحتاج إلى دراسات جادة. ومن هذه الملامح ميل عدد من الناس سواء على مستوى الجماعات أو على مستوى الأفراد إلى تغلب المصلحة الخاصة

الضيقة على حساب المصلحة العامة الواسعة وسعي الكثير في أنانية مفرطة إلى تحقيق المكاسب الذاتية على حساب مكاسب المجموع وقد يمثل هذا الهوس الخاص على حساب العام بالتهرب من الضرائب والتلاعب بالأسعار وضرب مصالح الزملاء والأقارب والوقوف في وجه أي شيء لم تكن فيه استفادة أو منفعة شخصية، كذلك شيوع العشائرية وحل كثير من مشاكل الحياة دون اللجوء إلى الطرق القانونية والشرعية. كل هذا وأمثاله منتشر وعلى شكل ممارسات يومية بشكل لا تخطئه العين.

إن هذا الهوس يمكن عده تمركز في الذات على حساب التمركز في المجتمع وفي ظل هذه التناقضات تبرز لنا حالة تتمثل بالإحساس بالاضطهاد وهي حالة يشعر فيها الفرد بالظلم وأن الآخرين يكيدون للإيقاع به وإلحاق الأذى بشخصيته، وعلى الرغم من صحة هذا الإحساس في الحالة السوية إلا أن الحالة المرضية لهذا الإحساس تبدو بتفسير الفرد بكل ما يقع له من أضرار ونكسات أو مصائب بأنها نتيجة تآمر الآخرين وأن هذه الحالة تجعل الشخصية في استرخاء وتراخي غير قادرة على البناء والعطاء وتحمل المسؤولية غير مسؤولية عما يقع لها أو تتورط فيه بسبب تآمر من الآخرين.

كلمة أخيرة أقولها إن التركيز جاء هنا على السلبيات الشخصية العراقية دون إبراز الإيجابيات لاعتقادي أن ذلك أجدى في ظرفنا الراهن الذي نمر به وأجدر بالتأمل في محاولة للإصلاح.

اهتم الفلاسفة الأوائل بتفسير العالم أكثر مما اهتموا بفهم أنفسهم وبالنظر في حياتهم الداخلية ولم يوجهوا عنايتهم إلى كيفية وقيمة وطرائق معرفة من تفكير وشعور وما أشبه الذات بل إلى العالم الخارجي الفيزيائي والكثير من المسائل التي نسميها اليوم سيكولوجية تغيب مدة طويلة تفهم في نطاق فلسفي لدى اليونان ثم في الفلسفة العربية وكذلك لدى الفلاسفة الحديثين جاء ديمو قريطس فنادى بأن الذرات الدقيقة جداً هي التي تشكل النفس مع سقراط وتلامذته انتقل الاهتمام إلى دراسة الإنسان وصار البحث عن القواعد الخاصة بالإنسان عن العمل الخاص بالإنسان عن طبيعة ومصير النفس والعقل.

سيكولوجية التوافق

الدوافع النفسية والصحة النفسية

إن فهم سيكولوجية التوافق والتكيف السليم يتوقف قبل كل شيء على دراسة الدوافع بأنواعها، لأن عملية التوافق ما هي إلا إشباع هذه الدوافع والوصول إلى أهدافها بصورة مرضية، وكذلك تمثل الدوافع الأسس الأولى للصحة النفسية، حيث أن تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية السوية، الأمر الذي دعا علماء النفس توحيد الدوافع مع سيكولوجية التوافق السليم والسلوك السوي.

ولا شك أنكم درستم بصورة تفصيلية موضوع الدوافع في دروس علم النفس العام في السنوات السابقة، وكذلك سنحاول عرض موضوع الدوافع بإيجاز ليساعدنا على فهم سيكولوجية التوافق ومعوقاته.

1- الدوافع والإبداع:

الدوافع ما هي إلا طاقات كامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلم سلوكاً معيناً في المحيط الخارجي... وهذه الطاقات هي التي ترسم للكائن الحي غاياته وأهدافه لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية، مع التوازن الداخلي، وفي الحقيقة أن الدوافع هي حالات واستعدادات داخلية جسمية كانت أم نفسية، فطرية أو مكتسبة شعورية أو لا شعورية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، فهي بذلك قوة محركة وموجهة في آن واحد فالشخص الطموح يكد ويكافح ولا يبالي بالصعوبات وأنواع الإغراء حتى يصل إلى الهدف الذي رسمه لنفسه، وإذا اثير الدافع وأعيق عن بلوغ هدفه ظل في حالة من التوتر والاضطراب والإنسان منذ ولادته مزود ببعض الميول الفطرية ويعيش في بيئته يتفاعل معها وتتفاعل معه، والبيئة السلوكية التي يعيش فيها الإنسان تضطره إلى التعديل من بعض دوافعه الأولية، وتكوين بعض العادات الانفعالية والاصطدام بالعالم الخارجي في أكثر من مظهره، إذن فالبيئة السلوكية للإنسان لا تدعه يعبر عن دوافعه تعبيراً بدائياً، ذلك لأن القيود الاجتماعية التي يمليها النظام الحضاري البشري تملي عليه نوعاً من تعديل هذه الميول الفطرية وتطويرها ثم تحسينها.

2- تصنيف الدوافع:

لم يتفق الباحثون على تصنيف موحد ثابت لأنه ليس من السهل تصنيف الدوافع على أساس منطقي بحيث تكون متمايزة فلا يتداخل بعضها في بعض، غير أن أبسط أنواع التصنيف هو التصنيف القائم على أساس مصدر تكون الدوافع أهي من داخل الكائن الحي أم من خارجه وبهذا تكون:

1- دوافع فطرية.

2- دوافع مكتسبة.

وكذلك يمكن تصنيفها على أساس إدراك الفرد لها وإحساسه بها وهي:

1- دوافع شعورية

2- دوافع لا شعورية.

1- الدوافع الفطرية:

هي الدوافع الكامنة في الإنسان منذ ولادته، وليس له دخل في تشكيلها، ولا يحتاج إلى تعلمها واكتسابها لأنها تنتقل إليه عن طريق الوراثة، وبمعنى أدق فالدافع الفطري في صورته النقية هو ما كانت مثيراته فطرية وهدفه فطرياً طبيعياً، أما السلوك الذي يصدر عنه فعلى الإنسان أن يتعلمه في أغلب الأحيان.

وتتميز الدوافع الفطرية بما يأتي:

1- أن الدافع الفطري عام مشترك بين جميع أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم.

2- ظهور الدافع بعد الميلاد أو في سن مبكرة، أي قبل أن يفيد الفرد من الخبرة والبيئة والتعلم.

3- يكون مشتركاً بين الإنسان والحيوانات العليا.

4- يكون هدفهم طبيعياً رغم تغير السلوك الذي يحقق هذا الهدف.

5 ـ تحدث الدوافع الفطرية نتيجة اختلال في التوازن العضوي والكيميائي للجسم.

تصنيف الدوافع الفطرية:

تصنف الدوافع الفطرية عادة إلى أربع مجموعات:

1 ـ دوافع مهمتها المحافظة على الحياة وبقاء الفرد، وتسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية (كدافع الجوع والعطش والنوم).

2 ـ دوافع مهمتها المحافظة على بقاء النوع أو الجنس والسلالة هي: (دافع الجنس، ودافع الأمومة).

3 ـ دوافع مهمتها المحافظة على الحياة والنوع معاً وهي (دافع الأمن ودافع المقاتلة).

4 ـ دوافع تمكن الفرد من التعرف على البيئة وتساعد على إعداده للحياة وهي (دافع الاستطلاع، ودافع اللعب).

ونكتفي بهذا الإيجاز للدوافع الفطرية التي تحور وتتعدل من ناحية مثيراتها وطرق إشباعها وذلك عن طريق عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي.

2 ـ الدوافع المكتسبة:

هي تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته، خاصة البيئة الاجتماعية، وفي الحقيقة أنها لا تنشأ من العدم، إنما تقوم على حساب الدوافع الفطرية وتظهر من خلالها تحت تأثير العوامل الاجتماعية. وتصنف الدوافع المكتسبة إلى ما يلي:

أ ـ دوافع اجتماعية عامة:

هي تلكم الدوافع الاجتماعية التي يجب أن يكتسبها كل فرد سوى من خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي، مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها مثل (الدافع الاجتماعي).

ب ـ دوافع اجتماعية حضارية:

هي الدوافع التي تنميها بعض الحضارات وتعمل على تدعيمها مثل (دافع السيطرة والعدوان والتملك).

ج- دوافع اجتماعية فردية:

هي الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض حتى ممن ينتمون إلى حضارة واحدة. فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر مثل (الاتجاهات والعواطف، الميول، والعادات).

1 ـ الدوافع الشعورية:

هي الدوافع التي يدرك الفرد وجودها ويشعر بها ويمكنه تحديدها وصياغتها بألفاظ، وتظهر هذه الدوافع بوجه خاص في الأفعال المتعمدة مثل اختيار العمل والالتحاق بالجامعة.

2 ـ الدوافع اللاشعورية:

هي الدوافع التي لا يفطن الفرد إلى وجودها وطبيعتها إلا بصعوبة وهي تعرف بالدوافع اللاشعورية المؤقتة مثل: فلتات اللسان وزلات القلم، والنسيان، إضاعة الأشياء، تحطيم الأثاث وغيرها.

إلا أن هناك دوافع لاشعورية لا يمكن الكشف عنها مهما حاول الفرد ولا يمكن الوصول إليها إلا بالطرق الخاصة للتحليل النفسي وهذا النوع من الدوافع اللاشعورية تعرف بالدوافع اللاشعورية الدائمة أو المكبوتة أو الحقيقية مثل الكبت، العقد النفسية، المخاوف الشاذة.

سيكولوجية التوافق:

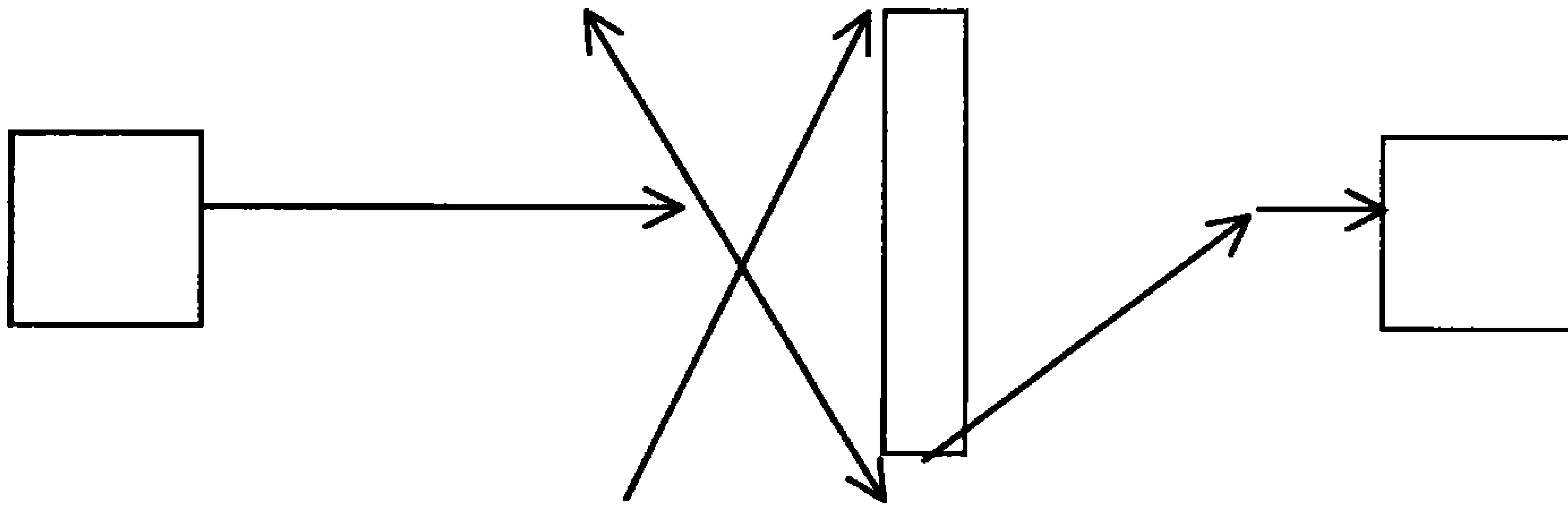
لقد مر بك سابقاً أن علم النفس هو علم يدرس الإنسان من خلال نشاطاته المختلفة العقلية والانفعالية والجسمية والحركية وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف لها، وكذلك بينا في المحاضرات السابقة أن علم الصحة النفسية علم يدرس سيكولوجية التوافق التي تبدأ من الحاجات إلى الصراعات ثم إلى الدفاعات وإذا نجحت الأخيرة كانت السوية والتوافق السليم، وإذا فشلت كانت الأمراض النفسية.

إذن ماذا نقصد بالتوافق؟

التوافق عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة له، بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي.

التوافق بهذا المفهوم هو قدرة الإنسان على مواجهة الظروف البيئية بحيث يشبع حاجاته، ومن ثم يبقى على حياته، وهكذا فالتوافق الشخصي والاجتماعي والاستقرار لا يعني خلو الإنسان من المشكلات، ولا يصادفه أي عقبات تحول بينه وبين إشباع حاجاته، والوصول إلى أهدافه، إذ ليس هناك إنسان إلا وله مشكلات، فالتوافق السليم هو مدى قدرة الإنسان على مواجهة الظروف البيئية بحيث يشبع حاجاته، ومن ثم يبقى على حياته، وهكذا فالتوافق الشخصي والاجتماعي والاستقرار لا يعني خلو الإنسان من المشكلات، ولا يصادفه أي عقبات تحول بينه وبين إشباع حاجاته، والوصول إلى أهدافه، إذ ليس هناك إنسان إلا وله مشكلاته، فالتوافق السليم هو مدى قدرة الإنسان على مواجهة هذه المشكلات وحلها أو تقبلها والحياة معها إذ ما الحياة إلا سلسلة من عمليات التوافق، فلا تخلو لحظة من حياتنا من عملية التوافق، وبإمكاننا أن نقول ما من سلوك يصدر عن الإنسان إلا وهو نوع من التكيف فإن نجح الإنسان في التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل إنه متوافق، فإن أخفق في ذلك فهو سيء التوافق.

ولتسهيل عملية الفهم لطبيعة التوافق يمكننا وصف عملية التوافق وتحليلها بالشكل الآتي:



الشكل التخطيطي يوضح لنا أن الإنسان يسلك سلوكاً مدفوعاً بدافع معين نحو الهدف الذي يشبع هذا الدافع، إلا العقبة تعترضه، فإنه بهذا قد يقوم بأفعال أو استجابات مختلفة، حتى يجد أنه باستجابة معينة، يتغلب على هذه العقبة، ويصل إلى هدفه ويشبع حاجته.. وهكذا التوافق يرجع إلى استمرار وجود الدافع، فإذا وجد عائق يحول دون الإشباع المباشر فإن الكائن يقوم بعدة استجابات مختلفة ليزيل التوتر ويشبع حاجته، وتتوقف قوة الاستجابات واستمرارها إلى حد كبير أولاً على شدة الدافع، وثانياً على العوائق التي تحول دون الإشباع المباشر وتثير استجابات مختلفة تؤدي إلى خفض التوتر أو إلى الإشباع، وثالثاً على قدرة الإنسان على إدراك الموقف الذي يتطلب تكيفاً.

وكما أن العوائق القاسية العنيفة التي تعترض بعض الأفراد وتحول دون إشباع حاجاتهم الضرورية، مما يفتت من قواهم، ويدفعهم في كثير من الأحيان إلى تقبل حلول توافقية أقل إشباعاً لحاجاتهم، أو إلى سلوك يتعارض مع قوانين المجتمع وقيمه وتقاليده فيكون انحرافاً أو شذوذاً، ويمكننا التمييز بين نوعين من العوائق وهما:

1 ــ الإحباط.

2 ــ الصراع.

1 - الإحباط:

وهو حالة من التأزم تنشأ عن مواجهة الفرد لعائق يحول دون إشباع دافع أو حاجة ملحة، أي يحبط نشاط الفرد عندما لا يستطيع بالمجهود الاعتيادي إشباع الدافع المستثار، ونتيجة لهذا الإحباط يقوم الفرد بأنواع مختلفة ويؤدي إلى تغيير في سلوكه، فالأفراد يختلفون فيما بينهم حينما يواجهون موقفاً إحباطياً، فقسم منهم من يمضي في التفكير وتكرار المحاولات وتجريب وسائل أخرى حتى يصل في النهاية إلى الهدف الذي يشبع دوافعه. أما إذا حالت الظروف بينه وبين الوصول إلى هدفه الأصلي، فإنه غالباً ما يتقبل هدفاً بديلاً أو معدلاً لا يحقق له على الأقل إشباعاً جزئياً لحاجته مما يؤدي إلى خفض توتره النفسي. ومن الأفراد من يسارع إلى

الاستسلام بكبت دوافعه، ومنهم من يضطرب ويختل توازنه بعد محاولات تطول أو تقصر، فيدفعه الشعور بالفشل إلى الالتجاء إلى أساليب سلبية معوجة شاذة متطرفة تنقذه مما يعاني من توتر وتأزم نفسي.

ويحدث الإحباط نتيجة عوائق متعددة، ويمكننا تقسم عوامل الإحباط إلى ثلاثة أنواع:

1 ـ الإحباط الناجم عن إعاقة الدافع بعقبة موجودة في بيئة الفرد مما يثير لدى الفرد أنواعاً مختلفة بقصد التكيف وهو أبسط أنواع الإحباط.

2 ـ الإحباط الذي يسببه نقص في الفرد نفسه، فإحباط الدوافع الجنسية لدى فرد نتيجة للتقاليد يعد عقبة بيئية، ولكن إن أحبطت هذه الدوافع نتيجة شدة دمامته أو نظافته أو غبائه بالدرجة التي تجعل الفتيات تتجنبه، فهذه عيوب في الفرد نفسه قد تقف حائلاً دون الإشباع المباشر للدوافع.

3 ـ الإحباط الذي قد ينشأ عندما يقوم صراع بين دوافع متضاربة بحيث يظل التوتر قائماً دون خفض إلا إذا وجد الفرد تكيفاً جديداً.

2 ـ الصراع:

الصراع بمعناه الشامل هو تعارض الفرد بين قوتين إحداهما دافعة والأخرى مانعة، والصراع قانون من قوانين الحياة الأساسية حيث يعيش الإنسان في عالم يزخر بالأهداف والحاجات المتضاربة التي لا يسهل تحقيقهما جميعاً أو في وقت واحد، وكثيراً ما يجد الإنسان أنه لا يستطيع أن يشبع إحداها خوفاً من أن يؤدي هذا الإشباع إلى الوقوع في صعوبات لا يرضى عنها المجتمع، أو إلى الإحساس بالذنب لارتكابه فعلاً يتنافى مع المبادئ التي يعتنقها، وهكذا فالصراع هو وقوع الفرد تحت تأثير دوافع متضاربة تدفع بأعمال متضاربة أو بأعمال لا يمكن التوفيق بينها.

ويمكن تصنيف الصراع إلى ما يأتي:

1 ـ صراع الإقدام:

وهو يقوم حين يتعين على الفرد أن يختار بين أمرين إيجابيين متضاربين لا

يمكن التوفيق بينهما مثل الرغبة في الذهاب إلى السينما والرغبة في الذهاب إلى المسرح، وهذا الصراع بين الهدفين الإيجابيين سرعان ما ينتهي لتغلب أحد الدافعين على الآخر لقوة هذا الهدف نتيجة عوامل موضوعية أو ذاتية أو نتيجة لعامل الصدفة، وتتوقف مدة الصراع والتردد والتذبذب عند اختيار أحد الهدفين على مدى قوتهما والتقارب بينهما.

2 ـ صراع الإحجام:

وهو يقوم حين يتعين على الفرد أن يختار بين أمرين كلاهما مر، أي أن يكون الفرد أمام قوتين سلبيتين يريد أن يبتعد عنهما مثل الجندي في ساحة القتال، إن أقدم ففي إقدامه خطر، وإن أحجم ففي إحجامه خزي وعار.

3 ـ صراع الإقدام والإحجام:

وهو الصراع الذي ينشأ عندما يصبح الهدف إيجابياً وسلبياً في آن واحد، كالصراع بين الفرد في الاشتراك في مناقشة أو منافسة وبين خوفه من الفشل، أو بين الميول العدوانية للفرد وخوفه من العواقب، ويسمى هذا النوع من الصراع بصراع (التناقض الوجداني).

هذه الصراعات إن بقيت دون حل مدة طويلة، وكانت تتضمن دوافع حيوية هامة أدت إلى حالة موصولة من التردد والحيرة والقلق والتوتر الانفعالي واستنفذت قدراً من طاقة الفرد يقل أو يكبر، هذا ما يترتب على إحباط الدوافع من مشاعر كثيرة بالنقص والخيبة والعجز أو الذنب أو الخجل أو الرثاء للذات وندب الحظ، ويقال في هذه الحال أن الفرد يعاني «أزمة نفسية».

الصراع اللاشعوري:

الصراع اللاشعوري هو الذي يكون أحد طرفيه أو كلاهما خافياً لا يشعر الفرد بوجوده، وهو صراع ينعكس على شعور الفرد في صورة قلق وتوتر لا يعرف له الفرد أصلاً ولا سبباً.

ولعل من أخطر الصراعات اللاشعورية وأبقاها أثرا في شخصية الفرد وسلوكه تلك الصراعات الأساسية التي تتكون في مرحلتي الرضاعة والطفولة المبكرة، نتيجة لصلة الطفل بأمه وأبيه وإخوته، فالصراع الذي يدور حول كراهية الأب في عهد الطفولة قد يبدو فيما بعد في كراهية الشاب مهنة أبيه أو كل من يشبه أباه في المركز أو النفوذ. ولقد اتفق أغلب علماء النفس على اعتبار «الصراع» هو الصراع الداخلي حين يكون الصراع مستمراً موصولاً مؤقتاً عابراً. ولذا يستخدم اصطلاح الصراع أحياناً بمعنى «الأزمة النفسية» ويعرف بأنه حالة نفسية مؤقتة من القلق والتوتر تنشأ من تعارض موصول بين دافعين قويين لا يمكن إرضاهما في وقت واحد، وينسحب هذا على الصراع الشعوري واللاشعوري على حد سواء.

وفي الحقيقة أن الإنسان السوي يحاول استغلال الوسائل العقلية المنطقية في حل ما يعانيه من صراعات عن طريق تغيير الظروف التي نشأ عنها الصراع أو التوفيق بين النزعات المتعارضة فالإنسان الاجتماعي الذي يجد العمل الانفرادي ممقوتاً يستطيع أن يغير عمله أو أن ينضم إلى ناد يزاول فيه نشاطه الاجتماعي فيرضي دوافعه الاجتماعية في وقت فراغه، ولكن مثل هذه الحلول المباشرة قد لا تتيسر للفرد في كل الحالات، فيضطر الفرد الذي لا يتمكن من حل صراعاته على هذا المستوى العقلي إلى اللجوء إلى الحيل الدفاعية أو ما يسمى بالآليات العقلية أو الحيل اللاشعورية.

أساليب التوافق غير المباشرة:

الأسلوب الناجح في حل الأزمات هو الذي يؤدي إلى إشباع الدوافع والتخلص من حالات الصراع والإحباط والتوتر والقلق بصورة ترضي الفرد ولا تتعارض مع المجتمع ومعاييره ولا تضر بالآخرين. وهذه الطرق والأساليب المباشرة كلها تؤدي إلى التوافق السليم والسلوك السوي.

أما إذا فشل الفرد في تحقيق توافقه مع هذه الطرق المباشرة في التغلب على الصراع والإحباط، فإن حالة القلق والتوتر الناجمة عن الإحباط تستمر مدة طويلة فتسبب له الكثير من الألم والضيق، يلجأ إلى أساليب غير مباشرة قد تؤدي بطريقة

سلبية إلى تخفيف حدة التوتر النفسي وآثاره بصورة مؤقتة بالحيل الدفاعية اللاشعورية أو عن طريق الأحلام.

أولاً: التوافق عن طريق الحيل اللاشعورية (الآليات العقلية).

الحيل اللاشعورية هي أساليب دفاعية أو هروبية لحل الأزمات النفسية، وإنقاذ الفرد من حالات التوتر والقلق لكي يصل إلى قدر من الراحة الوقتية، وهي حيل لاشعورية، لأنها غير مقصودة تصدر عن الفرد بصورة لاشعورية دون تفكير أو روية، وهي تعالج آثار الكبت والصراع بين الدوافع والهرب من الأوضاع والمواقف المسببة للكبت والإحباط.

والاستجابات الناشئة عن الحيل اللاشعورية قد توصف بأنها «غير سوية» وهي تكون خفيفة معتدلة عند جميع الأفراد الأسوياء، والفرق بين الاستجابة السوية والاستجابة غير السوية يكون في الدرجة التي تظهر فيه الاستجابة، فعملية التعويض مثلاً إذا كانت معتدلة تعتبر استجابة سوية للإحباط، بينما يعتبر التعويض الزائد عن الحد استجابة غير سوية.

الفصل الخامس

بعض نظريات الشخصية

التحليل النفسي والشخصية نظرية فرويد (1856-1939) Freud.S

وصف السلوك الإنساني عند فرويد

المبادئ الهامة في الشخصية

بناء الشخصية

ديناميات الشخصية Dynamicsoft Personality

مراحل النموStages of development

حالات الشعور Consciousness states

تحقيق الذات بين روجرز وماسلو Maslow

الفصل الخامس

بعض نظريات الشخصية

التحليل النفسي والشخصية نظرية فرويد (1856-1939) Freud.S

يعتبر فرويد أبو مدرسة التحليل النفسي ـ وتعتبر مقدماته المنطقية الأساسية هي الأسس التي اعتمد عليها المحللون النفسيون القدامى كيونج وأدلر ومن المحدثين كارن هورني وسوليفان.

وقد أحرزت مدرسة التحليل النفسي انتشارا كبيرا لدى علماء النفس وامتدت إلى مجالات الأدب والفن، إلا أنه لقي معارضة شديدة لدى بعض علماء النفس.

وهذه المدرسة أمدت علم النفس بالاتجاه الدينامي في دراسة الشخصية، وقد أكد فرويد أثر خبرات الماضي والطفولة المبكرة في تكوين الشخصية. وقد نظر فرويد للشخصية على أنها تنظيم نفس أشبه بالبناء يتكون طبقة طبقة، وترتكز طبقاته العليا على طبقاته السفلى إلى حد بعيد. وقد تناول فرويد نظريته في 24 مجلد نشرت عام 1953.

وصف السلوك الإنساني عند فرويد:

المبادئ الهامة في الشخصية:

1 ـ مبدأ اللذة:

ينشأ السلوك نتيجة لحالة من التوتر المؤلم، الذي يحرك الإنسان رغبة في تجنب الألم وخفض التوتر وتحصيل اللذة. والتوترات عند فرويد فطرية ولكنها قد ترتبط

بمثيرات خلال عملية التعلم (فمبدأ اللذة هو نزعة فطرية لدى الإنسان تحدد الأسلوب الذي به يخفض توتراته النفسية، ويتم كبت الأشياء التي تزيد التوتر في اللاشعور، ويسهل عمل الأشياء التي تؤدي إلى خفض التوتر) ويخضع الطفل الصغير لمبدأ اللذة في إشباع غرائزه الأولية، كما أن الرجال الذين يخضعون لسيطرة مبدأ اللذة يكونون طفليين.

2 ـ مبدأ الواقع:

لا يبحث الإنسان عن اللذة فقط، بل أنه مرتبط بحدود الواقع الذي يكشف له في لحظة ما، وعليه أن يؤجل لذاته العاجلة من أجل لذة أخرى أكثر أهمية من تلك العاجلة. بمعنى أن البحث عن اللذة لا بد أن يتصف بالواقعية ــ وسلوك الكبار يخضع لهذا المبدأ ــ وهذا المبدأ مكتسب ومتعلم وليس فطرياً غريزياً وهو يتعلم في فترة التنشئة الاجتماعية.

وهذان القانونان (اللذة والواقع) ديناميان يحكمان سلوك الكائن الحي العضوي ويرتبطان بعملية خفض التوتر.

3 ـ مبدأ الثنائية أو الازدواج:

يوجد في حياة الإنسان دائماً قوتان متعارضتان، ويظهر هذا التعارض في كل شيء (الصواب والخطأ، الحسن والرديء، الأبيض والأسود، الرجل والمرأة، الحياة والموت) وعلى نحو ما يحدث في الشحنات الكهربائية للأقطاب الموجهة والسالبة.

الأعمال الحسنة	الأعمال غير الحسنة
+	−

وكلما اقتربنا من القطب الموجب تصبح لدينا شحنة إيجابية ويزداد اتجاهنا نحو هذا القطب (الأعمال الحسنة) وحسب قوانين الطبيعة تجاذب الأشياء المتضادة وتنافر المتشابهة. فإن في اتجاهنا نحو الأشياء الحسنة أن نكتسب خصائصها (الأعمال الحسنة) ويزداد ابتعادنا عن القطب السالب (الأعمال غير الحسنة) فتزداد القوى الطاردة مما يجعل الفرد يميل إلى العودة إلى القطب الآخر، وكلما اقتربنا من القطب

السالب (الأعمال غير الحسنة) يحدث مرة ثانية ما حدث في القطب الموجب نتيجة لنظام القيم الموجود لدى الفرد ــ وهكذا يظل الفرد في تجاذب وتنافر بين القطبين وما يحاول أن يفعله الإنسان هو أن يكون في نقطة وسطى بين الطرفين ــ ولكنه لا يستطيع أن يبقى على هذا التوازن في جميع الأحوال البيئية وضغوطها والتوتر أمر حتمي في الحياة وليس هناك سكون دائم. بل ان هناك توتر ومحاولات لخفض هذا التوتر بأفضل الوسائل.

4 ـ مبدأ إجبار التكرار:

يميل الفرد في سلوكه إلى تكرار الخبرات القوية الماضية التي يمر بها، فما يعتاد عليه القيام به بطريقة ما، يميل إلى تكراره دون كثير من التفكير الشعوري. فالإنسان حيوان تسيره العادة. يكرر كل ما هو ناجح، وكلما زاد تكراره له، أصبح أسلوباً أكثر ثباتاً وجموداً في حياته العادية، سواء أكان ذلك مخفضاً للتوتر عنده، أو مؤدياً إلى زيادة هذا التوتر ــ وهو قديم في حياة الإنسان ــ رغم تعارض هذا المبدأ مع مبدأ اللذة.

بناء الشخصيةStructure of Personality :

وهي تتكون من ثلاثة نظم هي الهو id ، الأنا ego ، والأنا الأعلى super-ego إلا أنها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً بحيث يصبح من المستحيل فصل تأثير كل منها على الآخر. فالسلوك محصلة التفاعل بينهما.

أولاً: الهو id :

وهو أساس الحياة عند الإنسان، حيث يولد الشخص مزوداً به ويظل معه طوال حياته فهو مورث وغريزي ــ كما أنه يحوي العمليات العقلية المكبوتة التي فصلتها المقاومة عن الحياة النفسية الشعورية وهو مستودع الطاقة النفسية. كما أنه يزود النظامين الآخرين بطاقاتهما. وهو يخضع فقط لمبدأ اللذة، ولا يهتم بشيء آخر. فهو لا يعرف قوانينا ولا يخضع لقواعد في بحثه في شهواته. إنه القوى المحركة لوجود الإنسان وليس له مكان مادي في جسم الإنسان بل أنه نظام نفسي حقيقي أقرب صور الهو الخام نجده في دراسة سلوك الطفل الصغير أو الذهان.

في تحقيق اللذة يستخدم الهو في تجنب الألم عمليتين هما «الفعل المنعكس والعمليات الأولية» والفعل المنعكس رد فعل طبيعي يؤدي إلى خفض التوتر مباشرة أما العمليات الأولية فهي تتضمن رجعاً سيكولوجياً أكثر تعقيداً، تحاول تفريغ التوتر بتكوين صورة لموضوع من شأنه أن يزيل هذا التوتر في هذه العمليات الأولية «أحلام النوم» التي تعتبر بمثابة محاولة تحقيق لرغبة ما.

ثانياً: الأنا ego :

لو ترك الهو «في صورته الخام» لأساليبه الخاصة فقد يحطم نفسه، إلا أنه يحتاج إلى ما يضبط طاقة ويوجهها نحو أكبر إشباع. ويقدر ما تسمح به مطالب الحياة، دون أن يهدم نفسه ويحطمها، والأنا هي ما تقوم بكل هذه الوظائف فهي تتبنى مبدأ الواقع وتقوم العمليات الثانوية على عكس الهو الذي يخضع لمبدأ اللذة ويستخدم العمليات الأولية. والأنا تعمل على تأجيل مبدأ اللذة مؤقتاً، وإن كان مبدأ اللذة سوف يظهر في النهاية ولكن عندما يوجد الموضوع المرغوب فيه، ثم يخفض التوتر. فالأنا امتداد للهو وليس مستقلا عنه فهي «الجزء المخصص لإيجاد مخارج تخدم أغراض الهو، فهو يحقق الاستمتاع الذي يسمح للهو الاستمتاع به أيضاً، ولكن يستمتع بها بذكاء وتعقل وفي ضبط واختبار وتقرير ما يشبع وكيف يشبع».

والخضوع لمبدأ الواقع يلزم الأنا بالدفاع عن الشخصية والعمل على توافقها مع الشخصية وهو يعمل على تحقيق أهداف الهو ولا يحبطها، وهو يستمد قوته منها وهو غير منفصل عنها.

ثالثاً: الأنا الأعلى super ego :

وهو آخر عمليات النمو في أبعاد الشخصية ـــ فهو المثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع، وهو موجود داخل الفرد وليس خارجه، فهو الجانب الخلقي للشخصية أو المثالي وليس الواقعي. وهدفه هنا تحقيق الكمال وليس اللذة، ومعايير النشاط فيه تخضع لمعايير المجتمع. وهو يقوم بإنشاء استجابة الثواب والعقاب ناقلاً لها من الأبوين، حيث إنه يستدخل ما يعاتبه عليه الوالدان داخل ضميره الذي يمثل

شقا من شقي الأنا الأعلى والشق الثاني هو أناه المثلى (وعملية الاستدخال التي يستخدمها اسمها الاستدماج حيث يعاقب الشخص الضمير بأنه يجعله يشعر بالألم. بينما أناه الأعلى بأن تجعله يشعر بالفخر بنفسه). وبتكوين الأنا الأعلى يحل الضبط الذاتي محل الضبط الصادر عن الوالدين.

ووظائف الأنا الأعلى هي:

1 ـ كيف دفعات الهو (وخاصة الدفعات الجنسية والعدوانية وذلك لإدانة المجتمع لها).

2 ـ إقناع الأنا بإحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الواقعية.

3 ـ العمل على بلوغ الكمال (يميل إلى معارضة الهو والأنا معاً).

ولكن الأنا الأعلى تتصف بأنها غير منطقية كما يتصف بذلك الهو.

ديناميات الشخصيةDynamicsoft Personality :

كل النظريات الدينامية تعتمد على أساس أنها نظرية دافعية، والظواهر العقلية نتاج قوى متفاعلة معهم من خلال وجهة تاريخية (الأحداث الراهنة نتاج خبرات سابقة في الماضي).

والغريزة: ذلك المصطلح المستخدم للدلالة على الطاقات أو القوى التي تستثير النشاط الإنساني، لعل فرويد في استخدامه لهذا المصطلح يعني أنه مصطلح مساعد له في قيمته في التفكير التحليلي دون أن تلقى الكثير من الاهتمام لوضع تعريف محدد له.

وهناك في نظرية فرويد نوعان من الحوافز وهما:

الأول يتكون من الحاجات الجسمية البسيطة كالجوع والعطش والإخراج وهي تستثيرها التغيرات البدنية التي تحدث داخل الكائن الحي العضوي وإشباعها ضروري لبقائه. فليس في هذه الحاجات اختلاف بين الأفراد.

والمجموعة الثانية وصل إليها فرويد من دراسته للمرضى النفسيين وهي نوعان:

1 ــ غريزة الحياة (eros).

2 ــ غريزة الموت (Thanatos).

فالغريزة الأولى تخدم غرض الحفاظ على حياة الفرد وتكاثر الجنس وتعتمد على قوة حيوية دافعة سماها لبيدو وهو ذلك الجزء الباحث عن إشباع الحوافز الجنسية. وهناك سوء فهم لمفهوم فرويد للجنس، حيث أنه مفهوم متسع جداً عنده أكثر من المفهوم العادي في حياتنا اليومية من حيث يرتبط عنده بكل ما يتصل بتحقيق الشعور باللذة من خلال استثارة المناطق الشبقية للجسم erogenous zones (الشبق أو المنطقة الشبقية هي أي جزء من أجزاء جسم الإنسان له القدرة على إثارة الإحساس السار أو الشعور باللذة عند الفرد وهذه المناطق هي الشفاه، والتجويف الفمي، والمنطقة الشرجية والأعضاء التناسلية).

وللغريزة أربعة خصائص:

1 ــ المصدر (مصدر إنشاء التوتر) source .

2 ــ الهدف (التخلص من التوتر والعودة للارتياح قبل حدوث الألم).

3 ــ الموضوع: يتضمن كل أشكال السلوك الذي يحدث object مستهدفاً الحصول على الشيء أو الحالة اللازمة.

4 ــ القوة الدافعة: ويقصد بها قوة أو شدة الحاجة المحركة (كلما اشتد ألم الإنسان ازدادت قوة المثير فيسرع الفرد للموضوع impetus .

مراحل النموStages of development :

الإنسان يمر عبر سلسلة من المراحل التكوينية المحددة، وما لم يتعرض هذا النمو في سيره إلى تدخل ظروف شاذة أو معوقة، فمن المتوقع أن يسير على غير الطبيعي. والنمو عند فرويد بناء حائطي أساسه السنوات الأولى (وحسب ما تتعرض له الشخصية أن تكون سنواته الأولى قوية وقد تكون الشخصية كذلك أو عكسه) ــ ولكن هذا لا يعني صعوبة التغيير ولكن بدرجة طفيفة حتى لا ينهار البناء ــ والخوف على البناء يدفعنا إلى الابتعاد كثيراً عما يمكن أن يتحمله بناء شخصياتنا.

ومراحل النمو عند فرويد هي:

1 ـ المرحلة الفمية Stage of oral :

حيث توجد منطقة الشبق الأولى التي هي أول وسيلة للاتصال بين الطفل والعالم الخارجي في الحصول على حاجته من الطعام وهو مصدر إشباع ولذة ويمبدأ إجبار التكرار تصبح الشفتان والتجويف الفمي واللسان عندما تمس هذه الأشياء مصدر سعادة بالنسبة للطفل كالشفاه أو الفم في هذه المرحلة هي وسيلة الحصول على اللذة ـــ ويزداد استخدام الشفاه في الحصول على اللذة سواء كان جائعا أم لا ـــ وتعتبر هذه أطول وأقوى مراحل حياة الإنسان وتستمر معه (في الحالات المرضية).

2 ـ المرحلة الشرجية Stage of anal :

وحينما توجد في الأمعاء بقايا الطعام تسبب للطفل إحساسا بالألم والتوتر يدفعه ذلك إلى التخلص من هذه البقايا بعملية الإخراج مما يؤدي إلى شعوره بالارتياح واللذة. ولكن عليه أن يتعلم ضبط الإخراج أو تعلم إرجاء اللذة الذي يحققها له تخلصه من توتره الشرجي، وعليه أن يقوم بعملية الإخراج حينما يصل ضغط التوتر حداً معيناً أو في أماكن معينة وليس في أي مكان. وتتدخل الأم في أسلوب تدريب الطفل على ذلك ـــ وإذا كان أسلوب التدريب صارماً شديداً، يزداد معه القبض على الفضلات، وينمو لدى الفرد خلق قابض ويصبح الفرد عنيداً شحيحاً، ويرجع كل من (هول ولندزى) إلى العديد من السمات الأخرى ترجع جذورها إلى المرحلة الشرجية وهذه المرحلة تلي المرحلة الفمية الشبقية طولاً وقوة.

3 ـ المرحلة القضيبية: Stage of Phallio :

وهي تقريباً بعد السنتين حيث يأخذ الطفل في اكتشاف المناطق الشبقية الأخرى في جسمه والاستمتاع بها حتى يبدأ عنده اللعب بأعضائه التناسلية، وتتشابه الحياة الوجدانية في هذه الفترة (3–5) أشبه بحياة الكبار العاطفية حيث تظهر خلال هذه الفترة عقدة أوديب Oedipus complex في صلة الطفل بوالديه ـــ حيث يبعد الطفل أول من يمر بخبراته بعد ذاته هو أمه ومن الاعتماد عليها ينمو

الإحساس بالحب للأم. ومع اكتشافه لأعضائه التناسلية يتعرف علـى دور الأب في الحياة (الأقوى المشابه له في الجنس المشارك له في حـب الأم ـــ في البدايـة ينمـو في الطفل غيرته من والده ومحاولة الاستئثار بحب الأم. حتى يكبر يبدأ في كبت مشاعره ويتواجد مع الأب المشابه له مع تواجده مع الأم وجدانياً وينشأ من ذلك (التناقض الوجداني أو الازدواج مبدأ الثنائية) ومـع النمـو يظـهر مبـدأ الواقـع ويظـهر معـه إحساسه بتوقع نوع من العقاب يوقعه الأب، لمشاركته في حب الأم وهـذا العقـاب يذهب على عضوه الذكري حتى يصبح شكل الأنثى لا يشكل تهديداً في حب الأم (عقد الخصاء Castration complex) ومع الخوف من فقد عضوه الذكري يلجـأ إلى التواجد مع الأب، ويخاف منافسته في حبه لأمه ويترتب عليـه ظـهور مبـدأ الثنائيـة ظهور القلق حيث يعجـز الطفـل في إحـداث التوافـق إلى أن يدخـل مبـدأ الواقـع ميكانيزم الدفاع عن الأنا (ميكانيزم الكبت) وهو طريقه لحل مشكلته. وعندما يصل إلى حل متوافق في هذه المرحلة بالانتقال إلى موضوع خارجي بشكل سليم، يتمكـن من المرور بسلامة من خلال هذه المرحلة ويؤثر كل ذلك في علاقات الفرد بمصـادر السلطة والعلاقة لزوجته وأطفاله فيما بعد.

وعقدة البنت هي عقدة إلكترا electra complex حيث تتطور علاقتها بأبيـها تطوراً أكثر تعقيداً، وتشعر بالغيرة من أمها لمشاركتها حب أبيـها، ولاتـهام أمـها في وجودها بلا عضو ذكري، ولذا فإنها توجد مع الأب لامتلاكه هذا العضـو المفتقـد لديها. ويحدث الازدواج مع وجودها لأمها لافتقادها (حسد القضيب) هذا العضو، وما تشعر به تجاه أبيها مما يخلق معه تناقضاً وجدانياً. ولا تصـل البنـت بسـهولة إلى حل هذا التناقض الوجداني، حيث يستمر حسد القضيب لدى البنت لفـترة أطـول (بمعنى استمرار العقدة عندها لفترة أكبر من الفترة التي ينهي فيـها الذكـر التنـاقض الوجداني في عقدة أوديب) حيث تصبح البنت في المراهقة أكثر تمـرداً علـى الأم في هذه الفترة. وتعدل من ذلك تدريجياً حتى تحصل على شريك حياتـها بـالزواج ثـم تكتشف تناقضها الوجداني كأم وكزوجة.

4 ـ المرحلة التناسلية Stage of genital :

المراحل الثلاثة السابقة تسمى بالمراحل قبل التناسلية gre-genital حيث تتميز بأنها نرجسية الطابع لأن الفرد يحصل على اللذة من مناطق معينة من جسمه ـ وفي المرحلة التناسلية يتجه الفرد إلى حب الآخرين تحدوه دوافع الإيثار حيث في نهاية المرحلة تصبح الشحنات الانفعالية الاجتماعية أكثر ثباتاً ويصبح الفرد راشد تسيره الحقيقة الواقعية والمجتمع.

وعموماً هذه المراحل رغم تميزها إلا أنها ليست منفصلة عن بعضها. والشخصية ما هي إلا نتيجة إسهامات المراحل الأربع.

حالات الشعور Consciousness states :

أولاً: الشعور:

الحالة التي تمكن الفرد من أن يعرف أين هو وما يدور حوله وما يحسه وكيف يرى الأحداث من حوله. وحينما يحدث شيء ما يمكنه أن يوجه انتباهه إليه عن قصد. فكل ما تنقله الحواس وتستجيب له حسب الموقف الذي توجد فيه من الحياة الشعورية.

ثانياً: ما قبل الشعور:

وهي منطقة تقع ما بين الشعور واللاشعور أو بين الحالة العقلية الشعورية والحالة العقلية اللاشعورية. حيث تتجمع فيها الذكريات المكتسبة في الماضي وتحاول أن تتلمس طريقها إلى الشعور ولكنها لم تتمكن بعد من العبور إلى الشعور.

ثالثاً: اللاشعور unconsciousness :

وهو يتكون من القوى والدوافع التي لم تنسجم مع الشخصية الشعورية والتي كبتت في أعماق النفس (وهو مستودع تختزن فيه الخبرات المستبعد من الشعور ـ وكل ما يحدث للإنسان في الماضي يختزن فيها سواء أراد الإنسان أم لم يرد ـ) وهناك قوى تقوم بمنع مرور هذه الخبرات إلى الشعور، وكلما ازدادت قوة الرقابة لم

تتمكن هذه الأحداث أو القوى من المرور إلى الواقع الشعوري ولكن عندما تضعف فإنها تفلت وتمر إلى الشعور وتظهر في صور مختلفة كالأحلام أو صور رمزية.. إلخ.

رابعاً: العمليات الدفاعية للأنا Mechanisms of defense :

وهي تتميز بأنها تعمل على مستوى لاشعوري، بالإضافة إلى ذلك فإنها قد تحرف الواقع أو حتى قد تنكره. كل هذا دون وعد من الأنا في الواقع.

ومن هذه العمليات:

أولاً: الكبت Suppression (وهو يظهر خلال مراحل العقد الأوديبية) وهو حجر الأساس في العمليات الدفاعية ولفهم المصاب، وهو يعتبر مركزا تدور حوله عناصر نظرية التحليل النفسي.

وهو عملية استبعاد في صورتين:

- طرد الدوافع والانفعالات والأفكار الشعورية بجميع أنواعها وإكراهها على البقاء والتراجع في منطقة اللاشعور.
- منع الدوافع والأفكار والذكريات التي أصبحت لاشعورية من اقتحام مسرح الشعور حتى لا تسبب القلق وما يرتبط به من مشاعر.

وللكبت من خلال ذلك وظيفتان:

1 ــ وقائية دفاعية يدفع الفرد نفسه كل الخبرات والدوافع الشعورية التي تسبب الألم أو الخجل ويكبت كل ما يتنافى مع المثل والقيم الخلقية والاجتماعية في اللاشعور.

2 ــ صد الدوافع الثائرة المحظورة وخاصة الدوافع الجنسية المكبوتة من الظهور بصورة صريحة والتي تحاول أن تعبر عن نفسها في صور ملتوية ورمزية (أحلام النوم، فلتات اللسان، زلات القلم، ألعاب الأطفال).

ثانياً: النكوص: وهو يعني رجوع المرء إلى الوراء والعودة إلى الأساليب السابقة التي كان يتبعها في مراحل نموه الأولى للتعبير عن دوافعه الغريزية ويحدث هذا عندما

يفشل المرء في تحقيق بعض رغباته (التبول اللاإرادي عند الطفل عندما يأتي للأسرة طفل جديد) والنكوص يعتبر تعبيراً عن مبدأ إجبار التكرار. والنكوص لا يكون كاملاً إلى المرحلة التي يرتد إليها بل في جزء من مظاهره السلوكية.

ثالثاً: إبدال رد الفعل: كإبدال الكراهية بالحب ـ الإسراف في الشجاعة بالخوف وهو يعتبر في شكله إسراف متطرف في تكوين رد الفعل.

رابعاً: الإسقاط: حينما يظهر لدى الفرد العجز عن السيطرة عن المثيرات (الجنسية) يكون نتيجة لعصاب القلق. في هذه الحالة تسلك النفس كما لو كانت تسقط هذه المثيرات على العالم الخارجي. أو هو تلك العملية الدفاعية التي يعزو بها الفرد دوافعه وإحساساته ومشاعره إلى الآخرين أو إلى العالم الخارجي، حيث تتخلص الأنا بها من الظواهر النفسية غير المرغوب فيها والتي إن بقيت سببت الألم للأنا. وهذه العملية تسير وفق مبدأ اللذة حيث تعزو بمقتضاها الأنا رغبات اللاشعور إلى العالم الخارجي.

الأسس التي يقوم عليها الإسقاط عند فرويد:

1 ــ عملية لاشعورية.

2 ــ يستخدم كعملية دفاعية ضد القلق والدوافع اللاشعورية.

3 ــ يحدث نتيجة لعزو هذه الدوافع اللاشعورية إلى الآخرين أو العالم الخارجي.

4 ــ تؤدي إلى خفض التوتر لدى الفرد.

خامساً: التعيين (التقمص): طريقة يتمثل بوساطتها الشخص، سمات شخص آخر ويجعلها جزءاً مكوناً لشخصيته ذاتها. فهو يتعلم خفض توتره لصياغة سلوكه على غرار سلوك شخص آخر وهي ليست عملية توحّد بمعنى مجرد تقليد الشخص الآخر. بل أنه يعني أن الفرد يحس أنه الشخص الآخر ـ ولا يعني هذا أن يكون التوحد أو التعيين في جميع الجوانب بل أنه يأخذ جانباً من سماته التي يعتقد أنها سوف تساعده على بلوغ الهدف الذي يرغب فيه. فقد يتوحد أو يتعين بالحيوانات والشخصيات الخرافية والأسطورية والتاريخية.. إلخ. والشخصية

ما هي إلا تراكم تعيينات عديدة إلى قنوات متباينة من حياة الشخص وإن كان الأب والأم هما أهم الشخصيات التي يتوحد بها الطفل في حياته.

نقد الشخصية:

لم تتعرض نظرية في علم النفس للنقد بمثل ما تعرضت له نظرية التحليل النفسي لفرويد حتى أن بعض أتباعه قد خرجوا عليه (يونج، ادلر) وأدخلوا على النظرية الكثير من التعديلات (كارن هورني، سولفيان).

أوجه النقد:

1 ــ لم يتوصل فرويد إلى إثبات تجريبي لصدق فروضه، فقد أجرى ملاحظاته في ظل ظروف تفتقد إلى الضبط. (فقد كان يسجل ملاحظاته بعد فترة من ساعات العلاج مما يجعل النسيان يؤثر على صدور ما دونه).

2 ــ كما أن قبوله لما يقوله ورضاه كما هو دون محاولة التيقن منه، عن طريق استخدام البرهان الخارجي مما يبعد بأساليبه عن العلمية.

3 ــ كما أن تجنبه للمعالجة الكمية يجعل من المستحيل وزن الأدلة الإحصائية لملاحظاته (فقد وجد ارتباط بين البارانويا والجنسية المثلية، وبين الهستيريا والتثبيت على المرحلة الفمية. فلم يستطع أن يحقق مستوى من الدلالة في أقواله هذه).

4 ــ افتقاد استخدامه إلى تصورات ومفاهيم أقرب إلى التصرفات الخرافية منها إلى المفهوم العلمي. كما أن أجهزة الشخصية تبدو كما لو كانت كل واحدة منفصلة وبينهم صراع ــ والشخصية كما هي ليست مسرح هذا الصراع ــ والعقد ومحاولات دخوله الشعور وما تمارسه الدفاعات من مقاومة لهذه العقد وما تأخذ به العقد من صور ومزايا للظهور.. إلخ.

ولكن رغم كل ما قيل عن هذه النظرية من نقد فإنها فتحت آفاقاً جديدة ووجهت الأنظار إلى الكثير من الحقائق التي تتصل بالنفس البشرية وهذه الحقائق هي:

1 ــ كشفت العلاقة بين ماضي الشخص وبين تنظيم الشخصية، وما تتركه من خبرات الطفل في سنواته الأولى على شخصيته من آثار.

2 ــ وتتحدد شخصيته نتيجة لتفاعله وصراعه مع العوامل البيئية المحيطة، بما في ذلك بيئته الداخلية ويتم ذلك في مستوى لاشعوري.

3 ــ تصور فرويد للإنسان تصور شامل وعميق للنظرية محاولة لتصوير الشخص المكتمل الحي خلال تفاعله مع البيئة الداخلية والخارجية وما فيهما من صراع، وما لديه من قدرات العمل العقلي، وما تحركه من قوى لا يعرف عنها إلا القليل أو أنه قام بدراسة كائن بشري معقد.

1 - نظريات الأنماط

قسم العلماء الناس إلى الأنماط التالية:

أ - المزاجية:

قسم هيبوقراط الناس إلى أنماط تبعاً لكيمياء الدم هي:

1 ــ الصفراوي: وهو حاد الطبع متقلب المزاج.

2 ــ السوداوي: يميل إلى الحزن والنظر إلى الحياة نظرة سوداء.

3 ــ اللمفاوي: بارد في طباعه جاف.

4 ــ الدموي: يتميز بالمرح والأمل في الحياة.

ولم يثبت العلم صدق نظريته وإن كان قد أثبت العلاقة بين إفراز الغدد والسلوك.

ب - الجسمانية:

1 ــ الفراسة:

يرى أصحاب الفراسة أن هناك علاقة بين ملامح الوجه والجسم والصفات النفسية للشخصية. إذ حاول سيزار العالم الفرنسي سنة 1876 تقسيم الناس إلى مجرمين وغير مجرمين على أساس صفات في الوجه تميز المجرمين عن غيرهم ولم تقف نظريته أمام الدليل العلمي.

2 ـ نتوءات الرأس:

يرى أصحاب هذا المذهب أن هناك علاقة بين نتوءات جمجمة الرأس والسلوك وهذا المذهب مثل سابقه لا يقوم على أساس علمي. ولكنه حفز العلماء على البحث في وظائف المخ مما أدى إلى بيان وظيفته.

3 ـ نظرية كرتشمر:

حاول الطبيب الألماني كرتشمر سنة 1920-1930 أخذ مقاييس جسمانية للمرضى في المستشفيات بأمراض عقلية، وقد وصل نتيجة لهذه المقاييس إلى ثلاثة أنماط جسمانية هي:

أ -النمط النحيل: يتميز بالنحافة وضيق العظام وفقر الدم وجفاف الجلد وطول الذراعين ونحافتهما وضعف العضلات أو الافتقار إليها ورقة اليدين.

ب- النمط الرياضي: يتميز بالقوة البدنية وانتشار العضلات في جسمه وضخامتها واتساع القفص الصدري ونحافة الخصر وضيق الحوض.

جـ- النمط السمين: لا يكتمل النمو فيه إلا في أواسط العمر ويتميز باستدارة الجسم واتساع الحوض وسمنة الأطراف.

4 ـ نظرية شلدون:

تعد نظريته أحدث نظرية في هذا المجال طبق المقاييس الجسمانية وتمكن من الوصول إلى ثلاثة أنماط أساسية:

أـ النمط البطني: يتميز الأشخاص بسمنة البطن وهم عادة ذوو أجسام مستديرة وقوة.

ب ـ النمط العضلي: يسود في هذا النوع العضلات والعظام والمتطرفون فيه هم من النوع القوي من الرجال من رجال الرياضة والسيرك.

جـ ـ النمط النحيل: ويتميز أصحابه بالنحافة والنعومة.

كما تمكن من الوصول إلى ثلاثة أنماط مزاجية هي:

أ- النزعة الاحشائية: تتميز بالبساطة والحياة المرحة واللذة في الأكل والشراب والروح الاجتماعية والصبر واحتمال الغير والحاجة إلى الناس وتسيطر عليه معدته وأمعاؤه.

ب- النزعة البدنية: يتميز أصحابها بالنشاط الجسماني والقدرة على بذل الطاقة والجهود وحب السيطرة والمخاطرة والصراحة في معاملة الناس ويسيطر عليه الاندفاع والقوة.

جـ- النزعة المخية: ويسيطر فيها المخ وصاحبها مقيد لا يتميز بالطلاقة ويميل إلى العزلة والابتعاد عن المجتمع.

يتشكك العلماء في الرابطة التي يراها بين هذه الأنماط والصفات المزاجية.

جـ- الاجتماعية:

قسم توماس وزنانيكي الناس إلى ثلاثة أنماط اجتماعية هي:

أ- النمط العملي.

ب - النمط البوهيمي.

جـ - النمط المبتكر.

أما سبرانجر - الفيلسوف الألماني - فقد قسم الناس إلى أنماط اجتماعية تبعاً للاتجاهات النفسية هي:

أ- النمط النظري.

ب - النمط الاقتصادي.

جـ - النمط الجمالي.

د - النمط الاجتماعي.

هـ - النمط السياسي.

و- النمط الديني.

وقد قام موريه بتعديل هذا التقسيم إلى أربعة أقسام هي:

أ ــ النظريون: ويدخل في عدادهم العلماء والمفكرون ورجال المنطق والفلاسفة.

ب ــ الإنسانيون: من بينهم الأطباء والقساوسة والعشاق الرومانتيكيون.

جـ ــ الإحساسيون: يدخل في عدادهم المغامرون في الحب والفنانون والرفعاء.

د ــ العمليون: ومنهم الفلاح والصانع والجندي والجراح والمكتشف.

د - النفسية:

أشهر النظريات في الأنماط النفسية النظرية التي وضعها يونج. ويقسم الناس في نظريته إلى:

1 ــ الانطوائي: يتجه بطاقته نحو نفسه وحياته الذاتية.

2 ــ الانبساطي: يتجه بنشاطه نحو العالم الخارجي. (جلال، 2001).

وفي ضوء هذا التقسيم قسم الناس إلى ثمانية أنواع هي:

1 ــ الانطوائي المفكر: وهو شخص يعيش في عالم النظريات لا الماديات.

2 ــ الانطوائي الوجداني: شخص يغلب عليه تقلب الانفعالات والنزعة إلى الحزن.

3 ــ الانطوائي الحسي: يفسر العالم من وجهة نظره.

4 ــ الانطوائي الملهم: يبعد في تفكيره عن الواقع.

5 ــ الانبساطي المفكر: تكون إحساساته أساساً للتفكير المنطقي الواقعي.

6 ــ الانبساطي الوجداني: يتصرف في المواقف تبعاً لوجدانه.

7 ــ الانبساطي الحي: يتأثر بالمواقف الحسية.

8 ــ الانبساطي الملهم: رجل فعل وعمل. (الداهري والكبيسي، 1999).

2 - النظريات التحليلية

نظرية موراي:

هناك سبعة مبادئ يمكن استخراجها من نظرية موراي هي:

أ ــ مبدأ السيادة: يتمثل في قول موراي لا عقل لا شخصية أي سيادة العقل.

ب ــ مبدأ الدافعية: يقوم على سعي الإنسان المستمر لتخفيض التوترات في حياته الناتجة عن الحاجات التي يحس بها داخله ومن ضغط المجتمع في الخارج.

جـ ــ المبدأ الطولي: لا يستطيع المرء دراسة الشخصية دون دراسة تاريخ حياة الشخصية. والإنسان يرتب حياته بوضع أهداف قريبة قد يتم التعبير عنها صراحة أو ضمناً وأهدافاً بعيدة بتسلسل مرحلي تسير النشاطات لتحقيقها أماماً في خطوط متنظمة للوصول إلى الهدف النهائي.

د ــ مبدأ العمليات الفسيولوجية: أن الإنسان أولاً وأخيراً كائن حي عضوي.

هـ ــ مبدأ التجريد: يتقبل موراي للهو والأنا والأنا الأعلى في بنيان الشخصية كما قدمه فرويد ولكن بانحراف عنه إذ يرى السلوك ليس كله ظاهرة سطحية.

و ــ مبدأ الفرادة: لا يوجد إنسان يماثل أي إنسان آخر.

ز ــ مبدأ مفهوم الدور: من المفاهيم الحديثة التي أدخلها موراي في نظريته. وهو يرى أن الفرد الواحد يلعب أدواراً عدة في حياته. (جلال، 2001).

3 ـ النظريات النفسية الفرودية

أ ــ نظرية ادلر:

يسمى علم النفس الادلري بعلم النفس الفردي لتأكيده فرادة كل فرد وفرادة أسلوب حياته. (جلال، 2001).

ويمكن تلخيص أهم ما جاء به:

1 ــ أكد على العقل الشعوري الواعي.

2 ــ المنبع الرئيس للدوافع هي الأهداف المستقبلية.

3 ــ وضع الدوافع الاجتماعية في المرتبة الأولى.

4 ــ متفائل بخصوص الوجود الإنساني.

5 ــ يمكن أن تستخدم الأحلام في حل المشكلات.

6 ــ الإنسان حر في تحديد شخصيته.

7 ــ يعطي الحد الأدنى من الأهمية للجنس.

8 ــ هدف العلاج النفسي توحيد أسلوب الحياة مع الاهتمام الاجتماعي (عبد الرحمن، 1998).

ب ــ نظرية كارن هورني:

لخص بيشوف نظريتها في ستة مبادئ هي:

1 ــ مبدأ التفاؤل - الإيجابية: أن الإنسان لديه القدرة على التغيير والشخصية البشرية لا يعتمد تكوينها على خبرات الطفولة الأولى.

2 ــ مبدأ المجتمع ــ الثقافة: إن شخصية الإنسان نتاج لتفاعلاته مع غيره من الناس. وهذه التفاعلات محدودة بالمجتمع الذي يعيش والقواعد التي يتحتم عليه اتباعها بحسب ثقافة مجتمعه.

3 ــ مبدأ بنيان الخُلق: إن الإنسان خلال تاريخ حياته يخلق لنفسه تكويناً خُلقياً قابلاً للتغيير ولكنه يستمر ثابتاً في بيئة معينة وينزع إلى الاستمرار في ثباته خلال حياة الفرد.

4 ــ مبدأ مفهوم الذات: يعني أولاً وعي الإنسان بذاته ككائن بشري. ويعني ثانياً دلالة المرء في الأدوار التي يقوم بها في حياته.

5 ــ مبدأ التحليل الذاتي: إن الإنسان لديه قدرة على تحليل ديناميته الذاتية بمهارة لحل كثير من مشاكله.

6 ــ مبدأ التكميل ــ الصراع: ترى هورني أن هناك عشر حاجات عصابية تؤدي بالمرء إلى الاستجابة بطريقة من الطرق الثلاث التحرك تجاه الناس أو ضدهم أو بعيداً عنهم وهذه الحاجات هي الحب، التعضيد، الحياة المختصرة المحدودة، القوة، استغلال الآخرين، الصيت، الإعجاب بالذات، والطموح والتحصيل الذاتي، الكفاية الذاتية والاستقلال، الكمال. (جلال، 2001).

4 ـ نظريات تكامل الذات

أ ــ نظرية البورت:

1- لا يوجد شخص يماثل الآخر في تكوين شخصيته وهذا التأكيد مبدأ فرادة شخصية الإنسان.

2- يمكن تقسيم السمات إلى رئيسة وثانوية.

3- دوافع الأطفال تختلف عن دوافع الكبار.

4- يمكن اعتبار كل مجتمع من مجتمعات السمات بنمط أو أسلوب الحياة.

5-بعض السمات التي يصعب رؤيتها يمكن اعتبارها ديناميكيات السلوك اللاشعورية.

6 ــ الشخصية التي لا تملك الخاصية المناسبة للحفاظ على نفسها أو استقلالها الذاتي فإنها تتفكك وتصبح الشخصية شخصية ذهانية أو عصابية (جلال، 2001).

ب ــ نظرية كارل روجرز:

تقوم نظريته على اثنين وعشرين مسلماً توصل إليها من خبرته بأسلوبه في العلاج النفسي المتمركز حول العميل وهذه المسلمات هي:

1 ــ يوجد كل فرد في عالم من الخبرة وهو محور هذا العالم الذي يتغير باستمرار.

2 ــ يستجيب الكائن الحي لمجاله كما يدركه هو ومن خبرته الذاتية.

3 ــ يستجيب الكائن الحي لمجاله الفينومونولوجي لكل منظم.

4 ــ يوجد لدى الكائن الحي نزعة أساسية واحدة هي تحقيق وجود الكائن الحي ذاته والحفاظ عليه وتأكيده.

5 ــ أن السلوك أساساً محاولة موجهة نحو هدف لإشباع حاجات الكائن الحي طبقاً لخبرته في مجاله كما يدركه هو.

6 ــ يصاحب الانفعال هذا السلوك الموجه نحو هدف وييسره.

7 ــ إن أحسن أسلوب لفهم السلوك هو من الإطار المرجعي للفرد نفسه.

8 ـ يتميز بالتدريج جزء من المجال الإدراكي لتكوين الذات.

9 ـ يتكون بنيان الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة ونتيجة لتقييم التفاعل مع الآخرين على وجه الخصوص.

10ـ تتمثل القيم المتعلقة بالخبرة قيماً تم امتصاصها من الآخرين ولكنه يتم إدراكها بشكل مهوش.

11 ـ الخبرة في حياة الفرد كما تحدث إما:

أـ تتحول إلى رموز يتم إدراكها وتنتظم في علاقة ما بالذات.

ب ـ يتم تجاهلها لأنها لا تدرك كعلاقة بنيان الذات.

جـ ـ يتم إنكارها أو تعطى رموزاً مهوشة لأن الخبرة في هذه الحالة لا تضطرد أو تنسجم مع بنيان الذات.

12ـ معظم طرق السلوك التي يتخذها الكائن الحي طرقاً تضطرد مع فكرته عن نفسه.

13ـ قد يظهر السلوك في بعض الحالات بخبرات عضوية وحاجات لم يوجد لها رموز.

14 ـ يوجد عدم التكيف النفسي حين ينكر الكائن الحي الوعي بخبرات حسية أو حشائية لها دلالتها وبالتالي ليست لها رموز وتنتظم في الشكل الكلي لبنيان الذات.

15ـ يتم التكيف النفسي حين يكون مفهوم الذات بالقدر الذي يسمح لكل الخبرات الحسية والأحشائية بات يتم استيعابها على مستوى رمزي في شكل علاقة مضطردة مع مفهوم الذات.

16ـ إن أي خبرة لا تضطرد ولا تنتظم وبنيان الذات قد يتم إدراكها على أنها تهديد.

17ـ تخضع الخبرات التي لا تضطرد وتكوين الذات للإدراك والفحص كما يتم مراجعة بنيان الذات للسماح باستيعاب وهضم مثل هذه الخبرات.

18ـ إذا تمكن الفرد من إدراك وتقبل كل إحساساته وخبراته الأحشائية وتكاملت مع نظامه فهو بالضرورة يكون أكثر فهماً للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأفراد منفصلين.

19ـ حين يدرك الفرد ويتقبل في بنيان ذاته المزيد من خبراته العضوية فإنه يجد نفسه مستبدلاً نسق قيمه الحالي بعملية تقسيم مستمرة.

20ـ الرغبة الشخصية في التقدير الاجتماعي وأحياناً رغبة المرء في أن يكون على صواب وينال المدح والتقدير من الآخرين يحدث أن تتغلب على القيم التي يرغبها تنظيم الذات وقد يؤدي هذا إلى التسلط على الوظائف الداخلية وديناميكيات الذات والتغلب عليها.

21ـ تقدير الذات وهذه الحاجة تنمو بالخبرة فمن الممكن أن تتجاهل الشخصية ضغوط المجتمع التي أعطته الرغبة للتقدير الاجتماعي.

22ـ نظراً للرغبات والمتطلبات والقوى التي يفرضها التقدير الاجتماعي وتقدير الذات ينمو اتجاه بجدارة الذات يساعد الفرد في خضم حياته اليومية. (جلال، 2001).

جـ ـ جاردنز مورفي:

يستخدم أربع مفاهيم في شرحه لنظريته هي:

1 ـ الشخصية البايولوجية: يتبين أن الإنسان قبل كل شيء كائن بايولوجي ومن الأمور الجوهرية في تكوين الإنسان البيولوجي هو اعتماد أجزائه الداخلية على بعضها البعض فلا يوجد جزء في الإنسان يعمل وحده ولذاته ولك جزء له أهميته لأنه يختلف عن الأجزاء الأخرى وتبعاً لهذا الاختلاف يستطيع أن يعمل مع غيره من الأجزاء العضوية.

2 ـ الشخصية المنبثقة التي تقوم بالتكامل: انبثاق مظاهر السلوك الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية كالإدراك والتعلم والرموز والذات وكيف تنبثق هذه المظاهر لتتكون منها الشخصية.

3 ــ الشخصية الخاضعة للتنشئة الاجتماعية: الإنسان يبدأ حياته ككائن فسيولوجي وحين يتم تكامل قواه البايولوجيــة والثقافيــة لــه يصــل إلى مســتوى الشــخصية الاجتماعية.

4 ــ الطاقات البشرية: فيه ثلاثة عناصر من الطبيعة النفسية:

أ ــ البايولوجي: إذ يقابل الإنسان حاجات عضو حادة ومنتشرة.

ب ــ الثقافي: إذ يصبح الإنسان محدداً أو مقنناً.

جـ ــ الاندفاع الإبداعي: إذ يحاول الإنسان الإبــداع لفـهم ذاتـه والعـالم الـذي يعيش فيه. (جلال، 2001).

5 ــ النظريات النفس إحصائية

أ ــ إيموند كاتل (Cattell): هدفه من علم النفس ونظرية الشخصية هو: صياغة قوانين تمكننا من التنبؤ بالسلوك في ظروف عديدة.

تعريف الشخصية: هي تلك التي تسمح بتنبؤ بما سوف يفعله الفرد في موقف معين. وهو يؤكد بنيان الشخصية الخلفية البايولوجية والعوامل الاجتماعية.

ويرى كاتل أن دراسة الشخصية يجب أن يتم في موقـف معـين مـن مواقـف الحياة يعد حجم كل المعلومات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية.

ويمكن الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لدراسة الشخصية بثـلاث طرق هي:

1 ــ سجل الحياة: هذه الطريقة تتناول السلوك في مواقف الحياة اليومية.

2 ــ الاستبانة.

3 ــ الاختبارات الموضوعية.

ويرى كاتل استخدام خمسة أساليب للتوصل إلى النظرية هي:

1 ــ استخدام الطرق الثلاثة السابقة للملاحظة.

2 ــ الدراسة عبر كل مستويات العمر.

3 ـ دراسة العلاقات باستخدام الأسلوب الإحصائي ببيان العوامل في البنيان الفرد للشخص الواحد. واستخدام الأسلوب الإحصائي للمقارنة بين المتوسطات.

4 ـ دراسة ثقافات مختلفة لبيان بنيان ثابت للشخصية وديناميكياتها.

5 ـ معالجة العوامل المختلفة إحصائياً في وقت واحد.

قسم كاتل السمات إلى ثلاث فئات هي:

1 ـ المزاج: تتصل بخصائص التكوينات الجسمانية.

2 ـ الديناميكية: تتصل بالبدء بالأفعال السلوكية.

3 ـ القدرة: تبين كفاءة الشخص في مشكلات معرفية.

يوجد صنفان أساسيان من السمات المنبعية والسمات السطحية والأساسية:

1 ـ أصل وراثي.

2 ـ مكتسبة عن طريق الأحداث خارج جلد الإنسان. (جلال، 2001).

أعد كاتل مقياس للشخصية يقيس هذه السمات يعرف باسم اختبار عوامل الشخصية الستة عشر (Sixteen Personality Factor questionnar) وتختصر 16.P.F. (عبد الرحمن، 1998).

وفيما يأتي بعض هذه العوامل:

1 ـ الاجتماعية ضد العدوانية: اجتماعي ومحب للناس وسهل المعاشرة ضد عدواني وناقد ومنسحب.

2 ـ الذكاء العام ضد الضعف العقلي: ذكي ضد غبي.

3 ـ الثبات الانفعالي ضد عدم الثبات الانفعالي: ثابت انفعالياً وناضج وهادئ ضد انفعالي وغير ناضج.

4 ـ التحرر ضد المحافظة: منطلق ضد متبلد.

5 ـ السيطرة ضد الخضوع: عدواني ضد وديع.

6 ـ الانبساط ضد الانطواء: مبتهج ومرح ضد هادئ وقلق.

7 ـ قوة الأنا الأعلى ضد ضعف الأنا الأعلى: مثابر ومصمم ضد غير مثابر ولا يعتمد عليه.

8 ـ المخاطرة والإقدام ضد الحرص والبخل: مغامر ومندفع ضد خجول ومنعزل.

9 ـ الواقعية ضد الروماتيكية: واقعي وعملي ضد خيالي وقلق.

10ـ البساطة ضد نقد الذات: يحب العمل الجماعي ضد فردي متعنت.

11ـ الثقة الكاملة بالنفس ضد الميل للشعور بالإثم: يثق بنفسه ومرح ضد حساس ومهموم.

12ـ الاكتفاء الذاتي ضد الاعتماد على الجماعة يعتمد على نفسه وقوي العزيمة ضد متهاون لا يسيطر على انفعالاته.

13ـ قوة التوتر الدافعي متوتر وسهل الاستثارة ضد مسترخ وهادئ.

14ـ التبصر ضد السذاجة سريع وواقعي وقادر ضد مبهم وحساس ولا يضبط انفعالاته.

ومن أهم التطورات الحديثة في نظرية الذات هو ما جاء به فيليب فرنون (Vernon) 1964 فهو يرى وجود مستويات مختلفة للذات. وهذه المستويات حسب رأيه هي:

- المستوى الأعلى: يتكون هذا المستوى من عدد من الذوات الاجتماعية العامة التي يعرضها الفرد للمعارض والغرباء والإخصائيين النفسيين.
- الذات الشعورية الخاصة: كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.
- الذات البصيرة: يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل ما يحدث في عملية العلاج النفسي المتمركز حول العميل أو التوجيه النفسي.
- الذات العميقة أو الذات المكبوتة: نتوصل إلى صورتها عن طريق العلاج النفسي التحليلي. (زهران، 1995).

ب ــ إيزنك:

يهتم إيزنك بالأنماط والهدف من بحوثه البحث عن أنماط. وقد توصل إلى ثلاثة أبعاد أساسية للشخصية هي:

1 ــ الانطوائية (الأنا الأعلى) الانبساطية (الهو).

2 ــ العصابية الخلو من العصابية.

3 ــ الذهانية الخلو من الذهانية.

ويرى إيزنك أن لا نعطي اهتماماً زائداً بالذات في دراسة الشخصية ويعطي اهتماماً زائداً للوراثة. (جلال، 2001).

6 ـ النظريات النفس اجتماعية

أـ نظرية أريك أريكسون:

يمكن تلخيص آراء ووجهات نظر أريكسون فيما يأتي:

1 ــ يمر المرء بثمان مراحل أو أزمات نفسية خلال سنين حياته من المهد إلى اللحد.

2 ــ ينظر إلى تلك الأزمات (Risis) من خلال العمليات الشعورية التي تقوم بها الأنا.

3 ــ المراحل النفسية تشمل العمر من بدايته إلى نهايته حيث يتكون لكل أزمة دور مهم في بناء الشخصية في مرحلة معينة.

4 ــ ترتبط المراحل بالأزمات النفسية الاجتماعية فإذا تم التعامل مع عوامل الأزمة بنجاح خرج الشخص من أزمته متمتعاً بشخصية قوية أما في حالة عدم النجاح فإن الشخصية تصاب بسمات سلبية أو غير سوية.

مراحل النمو لأريكسون:

يرى أريكسون أن عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثماني مراحل هي:

1 ـ مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (Trust vs. mistrust):

تبدأ منذ الولادة وتنتهي حتى سن الثانية من العمر. وأبرز ما في هذه المرحلة هو علاقة الطفل بأمه حيث يعتمد عليها لا سيما في السنة الأولى من عمره اعتماداً

كلياً في توفير الغذاء والحماية والحب والعطف. وعادة ما تتأثر شخصيته بنوع الرعاية التي يتلقاها فإذا كان انطباعه إيجابياً استطاع أن يضع ثقته في الغير ويستطيع الاعتماد عليهم مستقبلاً ويبادلهم الثقة. أما إذا قوبل الطفل بالإهمال والرفض والكراهية وعدم الاكتراث فسوف يؤدي إلى فقدان الثقة وتقوية النزعة العدوانية لديه.

2 ـ **مرحلة الاستقلال مقابل الشك والخجل** (Autonomy vs. shame and doubt):

تبدأ هذه المرحلة من السنة الثانية من عمر الطفل وتنتهي حتى سن الثالثة من العمر. وفي هذه المرحلة يتعرض الطفل لمتطلبات عمليات التطبيع الاجتماعي وبخاصة فيما يتعلق بكثير من العادات الاجتماعية التي يجب التدرب عليها للسيطرة على أعضائه. ويؤدي نجاح الطفل في المرور بهذه المرحلة بسلام إلى تقوية روح الشعور بالاستقلال وبالقدرة على السيطرة وإلى تأكيد شعوره بقيمته. كما يؤدي فشل الطفل في مقابلة التوقعات الاجتماعية إلى غضبه وسخطه وشعوره بالخوف من عقاب الآخرين مما يدفعه إلى الشعور بالخجل والشك في قدراته.

3 ـ **مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب** (Initiative vs. guilt):

تبدأ من السنة الثالثة من عمر الطفل وتنتهي حتى سن السادسة من العمر. ويتعرض الطفل في هذه المرحلة إلى عمليات التطبيع الاجتماعي التي يقلد فيها الأطفال الآباء من نفس الجنس عن طريق تقمص شخصياتهم مما يساعدهم على تعلم أدوارهم المستقبلية في الحياة. فإذا نجح الطفل في تلك العمليات ظهرت لديه القدرة على المبادأة أما في حالة فشله فيؤدي إلى شعوره بالذنب وبالرغبة في تجنب ممارسة النشاط الحركي.

4 ـ **مرحلة الجهد مقابل الشعور بالنقص** (Industry vs. infeviovity):

وتعتمد هذه المرحلة من السنة السادسة من عمر الطفل وحتى سن الثانية عشرة وفي هذه المرحلة يتعرض الطفل لعمليات التعليم التي تقوم على المنافسة والرغبة في إظهار التفوق فإذا انتهى ذلك إلى النجاح شعر الطفل بقدرته على الإنتاج وعلى إقامة العلاقات الاجتماعية أما في حالة الفشل فإنه يقود إلى الشعور بالضعف والنقص.

5 ـ مرحلة الهوية مقابل غموض أو اضطراب الهوية (Identity vs. confusion):

تبدأ من السنة الثالثة عشر وتمتد حتى سن التاسعة عشر من عمر الفرد وتتمحور هذه المرحلة حول تحديد الفتى أو الفتاة لهويته أو هويتها وهي مرحلة صراع تحدث أثناء البلوغ من أجل التوصل إلى حل عقدتي أوديب في حالة الفتى وإليكترا في حالة الفتاة حيث يبذل أثناءها الفرد جهداً كبيراً من أجل اكتشاف مكانه في العالم وتحديد هويته. وقد يتعرض المراهق لتوقف النشاط أو تجميده أحياناً وهو ما يطلق عليه عملية الانغلاق وهي مرحلة تتميز ببعثرة الجهد وتشتته.

6 ـ مرحلة الألفة مقابل العزلة (Intimacy vs. isolation):

تبدأ هذه المرحلة من 20 سنة وتنتهي عند سن الـ30 ويبدأ الفرد في هذه المرحلة بالبحث عمن يشاركه أفكاره ويبدأ في التفكير العملي من أجل تكوين أسرة. وتتميز هذه المرحلة عموماً بالميل إلى المصاحبة وبارتفاع مستوى الروح الاجتماعية لدى الفرد ومتى نجح في المرور بها أما في حالة فشله فإنه ينعزل عن المجتمع وينطوي على نفسه.

7 ـ مرحلة التولدية مقابل استغراق الذات (Generativity vs. stagnation):

تبدأ من 30 سنة وتنتهي عند الـ65 ويتوقف وضع الفرد في هذه المرحلة على نتائج المرور بالمراحل السابقة وفي حالة نجاحه فإنه يتجه إلى العمل الإنتاجي لصالح مجتمعه كما يبدو عليه اهتمامه الواضح بغيره ويتميز سلوكه بالرغبة في العطاء ومواصلة الإنتاج. أما في حالة الفشل فإن الفرد يتجه اتجاهاً سلبياً بحيث يغلب على سلوكه الشعور باللامبالاة والبخل والتوقف عن العطاء.

8 ـ مرحلة التكامل مقابل اليأس (Integrity vs. despair):

تبدأ من الـ65 سنة فما فوق وفي هذه المرحلة تتمثل المعاناة التي يمر بها الإنسان ويعيشها للنجاح في المراحل السابقة الثمن الذي يدفعه للنمو النفسي حيث يكون واثقاً من نفسه ومستقلاً ويقبل تبادل الاعتماد مع الآخرين أما الفاشلون فقد

يتمسكون بأمور وأشياء ذات قيمة بالنسبة لهم غير أنهم قد يرمون بتلك الأشياء بعيداً في ساعة غضب بسبب يأسهم. (البيلي وآخرون 1997، أبو جادو 2000، القذافي 2001).

ب ـ النظرية المعرفة الإنمائية (Cognitive development theory):

تعود هذه النظرية لـ جان بياجيه (Jean Piaget) (1932) الذي اهتم بدراسة التطور المعرفي للأطفال. ويرى أن عملية التفكير تمر بغية كيفية أثناء نمو الأطفال فالأطفال الأكبر سناً يحلون مشاكلهم منطقياً وهم بهذا أفضل من الأطفال الصغار ويرى اختلافاً في معدل نموهم إلا أنهم يتجهون في نموهم بتقدم دائم ولكن يمكن لحالات النكوص أن تدحض هذا الرأي. وهم يرون أن الأطفال يلعبون دوراً إيجابياً وفاعلاً في عملية تطبيعهم اجتماعياً. ويرى أن الخبرة تؤثر في حياتهم ويتوقف ذلك على كيفية إدراك الطفل وكيفية تفسيره لها. فالخبرة الواحدة يدركها الأطفال بطرق مختلفة كل حسب مستواه العقلي فخبرة المكافأة تختلف عند الطفل الصغير منها عند المراهق. ويعد بياجيه أول من فحص كيفية تفكير الأطفال في القضايا الأخلاقية في المراحل المختلفة. فحاول أن يعرف ماذا يعرف الأطفال حول القواعد ومن أين تأتي القواعد الاجتماعية وكيف يحكم الأطفال على قاعدة معينة صائبة أو عادلة من عدمه. وانتهى بياجيه إلى الاعتقاد أن هناك تغيراً كبيراً في الاستدلال الخلقي يحدث خلال الطفولة الوسطى أي بين 7 و9 سنوات من العمر. (العيسوي، 2000).

جـ ـ نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory):

كثيراً من أنماط السلوك مكتسب من خلال الملاحظة حسبما يرى البرت باندورا (A. Bandura) وأن ما يكتسبه الفرد الملاحظ ما هو إلا تمثيل رمزي للأفعال. وما يتعلمه يختزنه في الذاكرة بشفرة معينة كي يستخدمه كموجه في السلوك المستقبلي.

هذا وتتوقف عملية التعلم بالملاحظة على ما يأتي:

1 ـ الانتباه (Attention): إن الفرد الملاحظ قبل أن يتعلم من نموذج معين يجب أن ننتبه بفاعلية إلى سلوك هذا النموذج.

2 ـ خصائص الملاحظ والنموذج: إذ يتأثر التعلم بالملاحظة بخصائص كل من الملاحظ والنموذج.

3 ـ الذاكرة والحركة: قد نتعلم أداء عمل معين ولكن قد ننسى ما تعلمناه وقد نحتاج إلى ممارسة بعض الأفعال الحركية لكي تؤدي العمل المطلوب.

4 ـ الدافعية (Motivational): القوة التي تحرك الإنسان وتدفعه إلى بذل الجهد كي يتعلم. ويتوقف القيام بعمل ما أو عدم القيام به على ما نتوقعه جراء عمله سواء من الثواب أو العقاب. هذا ويتعلم الإنسان كثيرا من القواعد الاجتماعية من خلال الملاحظة وما نسمعه من الغير ومن خلال نتائج أعمال الغير.

د ـ النظرية الايثولوجية (The ethological theory):

يرى أنصار هذه النظرية ومنهم جون بولباي (1973) وولسون E.o (1975) ما يأتي:

1 ـ الإنسان مستعد بايولوجياً لتعلم أنماط السلوك بسبب قيمتها في التكيف مع المجتمع.

2 ـ الإنسان لديه تاريخ طويل في التطور ولهذا لا يمكن إهمال الضغوط الخاصة بالتكيف التي وقعت عبر مراحل التطور لما لها من دور في تشكيل السلوك الاجتماعي.

3 ـ لا يمكن فهم الدلالة التكيفية للسلوك بملاحظة الناس كيفية قيامهم بهذا السلوك أو ذاك في المواقف المعملية بل ينبغي دراسة السلوك في مواقف طبيعية لا مصطنعة.

4 ـ لفهم سلوك أي نوع من الكائنات الحية يجب دراسة السلوك كما يحدث بالفعل في البيئة الطبيعية للفرد.

5 ـ لا بد من أخذ الأسباب أو العوامل المباشرة بنظر الاعتبار عند وصف السلوك وتفسيره. (العيسوي، 2000).

7 ـ الاتجاه الإسلامي في الشخصية

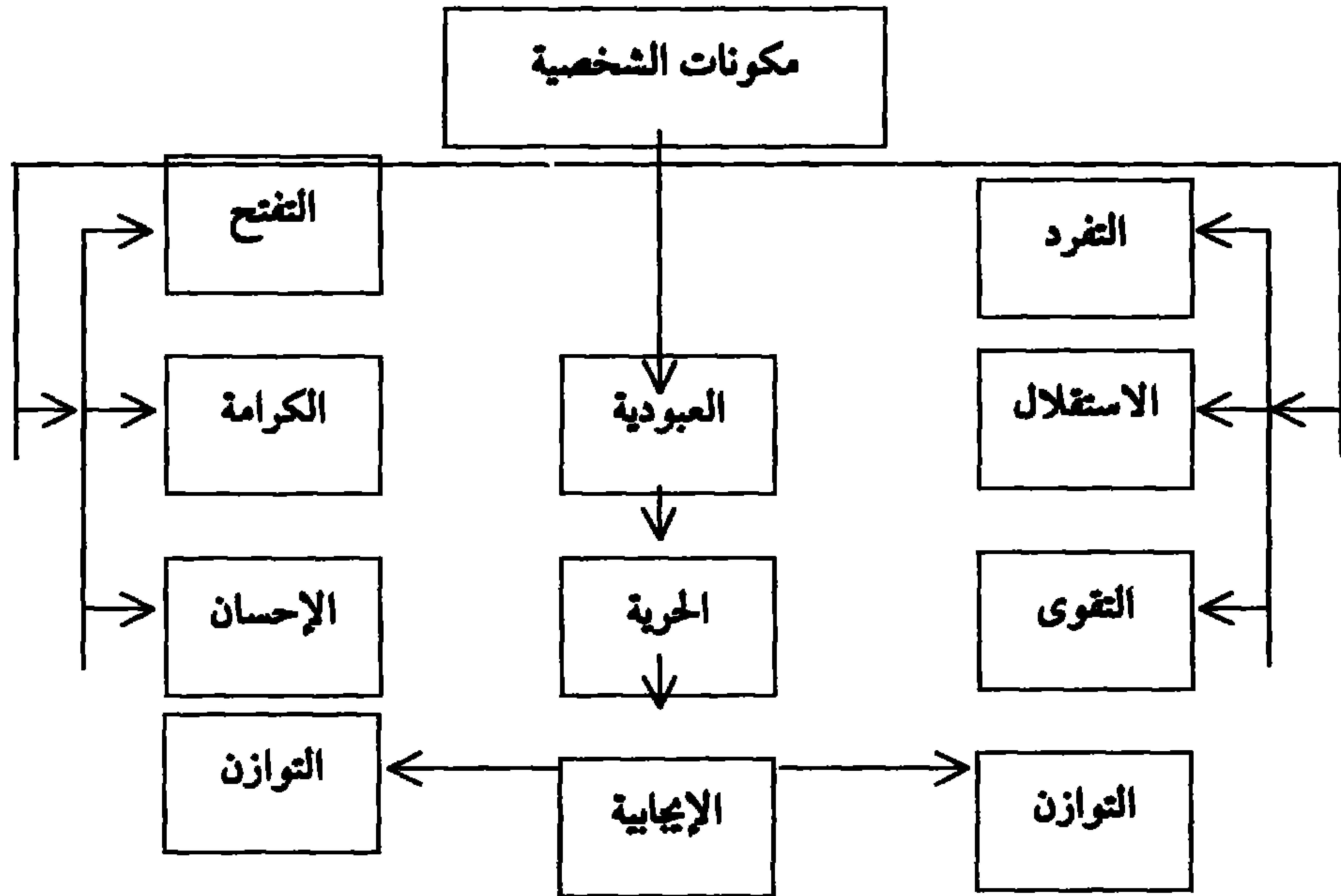
هناك ملامح عامة للشخصية الإنسانية المسلمة حددها عدد من الباحثين تتمثل في البنية المتماسكة المتناسقة وتميزها وتفردها في وحدتها حيث تتركب حول نواة صلبة وقلب ثابت وتتكون النواة الصلبة من عناصر أساسية ثلاثة هي:

أ ـ العبودية لله.

ب ـ التقوى.

جـ ـ الإحسان.

بحيث تمثل هذه العناصر المنبع الذي تستمد منه الشخصية المسلمة ماء حياتها لتبقى دائمة الخضرة حسنة النظرة تجمع بين الدين والصلابة والحيوية والسكينة. (انظر الشكل رقم (1)).



شكل رقم (1) مكونات الشخصية في الاتجاه الإسلامي (ملحم، 2002)

أراد المؤلف أن يدخل في هذا المجال للنظريات بشيء من التفصيل حول الشخصية ونظرية كارل روجرز لما لها من علاقة نفسية تربوية إرشادية مجتمعية.

الشخصية «وكارل روجرز» Carl Rogers

ولد كارل روجرز في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1903 بدأ اهتمامه بالعلم في سن مبكرة، إذ درس علم الزراعة أولاً ثم تحول اهتمامه إلى دراسة التاريخ فتخرج في قسمه عام 1924، والتحق بمعهد اللاهوت الوحدوي في نيويورك، ثم التحق بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا عام 1926 حيث حصل على الماجستير ثم الدكتوراة في علم النفس التربوي والإكلينيكي عام 1931. عمل روجرز أثناء دراسته في معهد لتوجيه الأطفال ثم عمل في مركز للعلاج النفسي. كان يرى أن هناك تناقضاً بين التفكير الفرويدي المتأمل والتفكير الإحصائي التجريبي الذي تلقاه عن ثورندايك في كلية المعلمين فضلاً عن تأثره بالمحلل النفسي رانك (Rank) الذي كان قد انشق عن فرويد. عمل روجرز أستاذاً في جامعة شيكاغو ثم عمل مديراً لمركز الإرشاد، وكذلك أستاذاً لعلم النفس والطب النفسي في جامعة وسكنسن في الفترة 1957ـــ1963 حيث قاد جماعة لدراسة مستفيضة للشيزوفرينيا أجراها على مرضى مستشفى الأمراض العقلية.

النظرية:

لقد وضع روجرز طريقة متميزة لفهم الشخصية الإنسانية، إذ قدم في سنة 1947 نظريته التي عرفت بنظرية «النفس» للشخصية وهي تقوم أساساً على علاجه المرتكز حول المريض أو المسترشد. وقد وضع الثقل على أهمية الفرد الذي يقرر مصيره الخاص به، لذلك تسمى أحياناً باسم «العلاج المركز حول المسترشد» أو «العلاج غير الموجه» non-directive therapy . فعن طريق العلاقة الشخصية الوثيقة التي يعقدها المعالج مع المسترشد يستشعر المسترشد أنه مهم، وأن ما يقوله أو يحسه يجد من ينصت له ويناقشه معه مهما كان أمره، فيعيش خبراته من جديد بطريقة مختلفة يجد فيها نفسه هذه المرة ويتعرف على ما كان يتهدده من هذه الخبرات وأسباب إنكاره لها، ولا يعود يخشى أن تعاوده أية خبرة، أو أن يدخل أية خبرة، وينفتح على العالم من جديد.

وإذا انتقلنا إلى تحديد أكثر لهذه النظرية نجد أن الذات تمثل النواة الرئيسة فيها حتى يمكن القول بأن نظرية روجرز للشخصية المتمركزة حول المسترشد هي نظرية في الشخصية متمركزة حول الذات.

نظرية الذات عند روجرز:

يمكن توضيح نظرية الذات عند روجرز من خلال عرض اثنتين وعشرين قضية صاغها روجرز في سنتي 1951-1959 حيث أورد التسعة عشر الأولى في كتابه العلاج المتمركز حول الذات 1951، وأورد الثلاثة الأخيرة منها في مقابلة في كتاب كوخ 1959. وفيما يلي قضايا روجرز في الشخصية ومناقشتها باختصار:

1 ـ إن كل فرد يحيا في عالم من الخبرة خاص به، هو مركزه، وهذا العالم متغير باستمرار. ووجهة النظر هذه تؤكد الاستبطان، لذا يطلق البعض على عالم الخبرة عند روجرز بأنه هو «مجال الظاهريات» عند ستيج وكرمز، ولو أن روجرز لا يفترض مثلهما أن ندرك جميع الخبرات شعورياً، فهذه الخبرات قد تكون قبل الشعورية Sub-conscious وعندما تكون الخبرة شعورية فإنها تختص بعالم الرموز. والعالم الخاص بالفرد هو عالم لا يعرفه بمعنى أصيل وكامل إلا الفرد نفسه. وعليه فإن الفرد يُعد هو أحسن مصدر للمعلومات عن نفسه. والمعالج يفيد كثيراً في معرفته لعالم الخبرة الخاص بعميله إذا استمع إلى ما يقوله العميل عن خبراته الخاصة. لذا فإن العلاج المتمركز حول العميل الذي يؤكد التسامح والقبول غير المشروط لكل ما يقوله العميل يوفر جواً مناسباً لتعبير العميل عن خبراته الخاصة بطريقة حرة وصريحة.

2 ـ «يستجيب الكائن الحي للمجال كما يخبره ويدركه»، وهو واقع بالنسبة له، أي أن المجال الإدراكي هو واقع بالنسبة للفرد. والسؤال المهم هنا والذي يُعد مفارقة كبرى في الفينومينولوجيا (الظاهراتية) هو كيف يستطيع الفرد أن يفصل الحقيقة عن الخيال في العالم الشخصي؟! أو كيف يفرق بين الصورة الذاتية التي تمثل الواقع تمثيلاً خاطئاً وتلك التي تمثله تمثيلاً صحيحاً؟ هنا روجرز أزال هذه الفارقة بأن تخلى عن الإطار النظري للفينوفيولوجيا الخالصة. فليس كل ما يخبره

الفرد ويعتقده هو الواقع بالنسبة إليه، بل هو مجرد فرض عن الواقع موضوع تحت الاختبار قد يتحقق وقد لا يتحقق. ويعلق الفرد الحكم على هذا الفرض حين تحين له فرصة اختباره.

3 ـ «يستجيب الكائن الحي إلى المجال الظاهري ككل منظم». إذ يرفض روجرز سيكولوجياً فكرة المثير والاستجابة، ويؤيد وجهة النظر السيكولوجية التي تقول بأن الكائن الحي يستجيب للمجال الظاهري ككل منظم على نحو ما تراه مدرسة الجشطلت.

4 ـ للكائن الحي نزعة واحدة أساسية هي تحقيق وإبقاء وتقوية الكائن الحي الذي يحيا الخبرة. وقد استعار روجرز هذه القضية من ستيج وكرمز. أي أن الفرد ينزع دائماً إلى تحقيق ذاته ويتجه في نضجه نحو الاستقلال والتمايز والاتساع، ويكافح من أجل ذلك ويتحمل المشاق بتأثير من دافع إبداعي للنمو هو الذي يجعل الطفل مثلاً يصر على محاولة المشي برغم ما يلاقي من عثرات.

5 ـ «السلوك في أساسه محاولة موجهة نحو هدف هو إشباع الحاجات التي يخبرها الكائن الحي في مجاله الإدراكي». إذ يعتقد روجرز أن كل الحاجات مترابطة فيما بينها، وبرغم كثرتها وتعددها إلا أنها جميعاً تخدم النزعة الأساسية للكائن الحي بحفظ ذاته وتدعيمها، فضلاً عن أن الاستجابات هي ليست للواقع كما يراه الآخرون ولكنها لإدراك الفرد لهذا الواقع. ويذهب روجرز نحو ما ذهب إليه البورت إلى أن الدافعية توجد أساساً في الواقع الحاضر فليس هناك سلوكاً سوى ما يواجه حاجة آنية أو راهنة.

6 ـ «يصاحب الانفعال السلوكي الموجه نحو هدف، ويسهل له مهمته بوجه عام. فيرتبط نوع الانفعال بتلك النواحي من السلوك التي تجدّ في الطلب وذلك مقابل النواحي الاستهلاكية للسلوك، كما ترتبط شدته بمدى الأهمية المدركة للسلوك في الحفاظ على الكائن الحي وتدعيمه» فالشخص يحاول إذن إحداث التكامل بين نوعين من الانفعالات غير السارة المهتاجة والانفعالات الهادئة والتي تحدث الإشباع والرضا للفرد. ويحدد الإدراك شدة الاستجابة الانفعالية.

7 ـ إن أحسن موقع ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه. فالسلوك الذي قد يبدو غريباً أو لا معنى له في نظر الملاحظ الخارجي، قد يكون سلوكاً هادفاً إلى حد بعيد بالنسبة للفرد نفسه. وقد تكون هنالك مآخذ كثيرة ومشكلات عميقة في الوصول إلى المشاعر الداخلية لفرد معين، ولكن في حياة كل فرد منا نظائر في حياة الآخرين، لذا من الممكن أن نستدل من هذه النظائر على سلوك الاستبطاني، ومع ذلك فإن التحيز أو الفكرة المسبقة من جانبنا قد تهدم قدرتنا على أن نرى ما بداخل الآخرين أحياناً.

8ـ يتمايز جزء من المجال الإدراكي الكلي بالتدريج ليكوّن الذات. فالذات الظاهرية تتمايز عن المجال الإدراكي الكلي. والذات هي وعي الفرد بوجوده ونشاطه. ويعتقد روجرز أن من المسائل التي يصعب دراستها هي معرفة كيف تنمو الذات، ويذهب أيضاً إلى أننا حتى الآن لم نحرز تقدماً كبيراً في هذا المجال.

9 ـ «نتيجة للتفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين بشكل خاص يتكون بناء الذات من نمط تصوري منظم، مرن ولكن متسق، من إدراكات خصائص وعلاقات الـ(أنا) أو (ضمير المتعلم) مع القيم التي ترتبط بهذه المفاهيم» فالخبرة مع الآخرين تساعد الفرد أن ينمي إحساسه بالذات. ويلعب تأثير الآباء في هذه المرحلة دوراً هاماً في بناء الذات.

10ـ «القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التي تشكل جزءاً من بناء الذات هي في بعض الحالات قيم يخبرها الكائن الحي بصورة مباشرة، وفي بعض الحالات قيم يستدمجها أو يأخذها عن آخرين، ولكن تدرك بطريقة مشوهة كما لو كانت قد خبرت بطريقة مباشرة». فالخبرات لها قيم. وهذه القيم قد تكون خبرات مباشرة، أو يكتسبها الفرد من الآخرين أو مخزنة ولكن مهما كان مصدرها فإنها تنشأ عن الخبرات.

11ـ تتحول خبرات الفرد التي تحدث له في حياته إلى:

أ ـ صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقة ما مع الذات.

ب ـ يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات.

جـ ـ يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية أو تعطى لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات. مرة أخرى نجد أن الذات هي حجر الزاوية للإدراك الشعوري أو الإدراك الذي هو دون المستوى الشعوري.
وبناء الذات الحالي هو الذي يحدد نوع الخبرات التي يمكن للفرد قبولها.

12ـ معظم طرق السلوك التي يتبناها الكائن الحي هي تلك التي تتسق مع مفهومه عن نفسه. فالذات تأمل في إبقاء السلوك الذي يتسق وصورة الذات. ولذا فإن أحسن طريقة لإحداث تعديل في السلوك يكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات. وهذا هو ما تحاوله نظرية العلاج المتمركز حول العميل أو بعبارة أخرى العلاج المتمركز حول الذات.

13ـ «قد يصدر السلوك في بعض الحالات عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزي» ومثل هذا السلوك قد لا يتفق أو لا يتسق وبناء الذات، ولكن في مثل هذه الحالات لا يكون السلوك منتمياً للفرد. فعندما لا يكون السلوك مقيداً أو مضبوطاً فقد ينظر إليه على أن لا ينتمي إلى الذات.

14ـ ينشأ سوء التوافق النفسي حين يمنع الكائن الحي عدداً من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي. ويؤدي هذا بدوره إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صور رمزية وإلى عدم انتظامها في جشطلت بناء الذات، ويسبب مثل هذا الموقف قدراً كبيراً أو أساسياً من التوتر النفسي. فالشخصية لا يمكنها أن تحقق نفسها إذا لم تكن الخبرات حقيقية بالنسبة للذات الواقعية.

15ـ يتوافر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للكائن الحي بأن تصبح متمثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثانية ومتسقة مع مفهوم الذات وعليه فإن التوتر الداخلي تقل حدته عندما يتكون لدى الشخصية إحساس جديد عن الذات.

16ـ «تدرك أي خبرة لا تتسق مع تنظيم أو بناء الذات كتهديد. وكلما زاد هذا النوع من المدركات ازداد الجمود في تنظيم بناء الذات حتى يتسنى له المحافظة على بقائه» فالأحداث التي تهدد الشخصية غالباً ما تجعل الشخصية جامدة ومتصلبة.

17ــ في ظل ظروف خاصة تتضمن أساساً انتقاء أي تهديد للذات، يصبح إدراك الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات أمراً ممكناً، كما يصبح من الممكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل هذه الخبرات، وجعلها متضمنة في بناء الذات. والتغير الذي يحدث في الشخصية ينشأ عن تقبل الشخصية لمواجهة جديدة لذاتها إن الاطمئنان الذي يشعر به العميل خلال العلاج المتمركز حول الذات، يسمح له بتنظيم مفهومه عن ذاته والاتساق مع خبرات واقعية، وبذلك يتمكن من إحداث تعديل في مفهومه عن ذاته.

18ــ عندما يدرك الشخص ويتقبل في جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية، فإن يصبح بالضرورة أكثر تفهماً للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين. وهذه القضية إحدى نتائج العلاج، فعندما تنمي الشخصية مفهوماً متسقاً عن الذات، فمن شأن ذلك أن ينمي العلاقات الشخصية المتبادلة الطيبة مع الآخرين. وهذه نتيجة طبيعية لما يطرأ على الفرد من تعديل لفكرته عن ذاته وعن الآخرين.

19ــ فعندما يدرك الشخص ويتقبل في بناء ذاته لمزيد من خبراته العضوية ويكتشف أن يستبدل جهاز القيم الحالي لديه ــ وهو قائم في المقام الأول على ما استدمجه عن الآخرين وأعطى له صورة رمزية مشوهة ــ بعملية تقييم متصلة ومستمرة. وعندما يحرز الفرد تقدماً ونجاحاً وثقة في عملية التقييم فإن يجد أن الأجهزة القديمة لم تعد تثير التهديد ولا لزوم لها.

20ــ هذه القضية تتصل برغبة الفرد وحاجته إلى الاعتبار الاجتماعي. وفي بعض الأحيان تصبح هذه الرغبة أكثر إلحاحاً من عملية التقييم العضوية بحيث يسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر مما يسعى إلى الخبرات التي يقدرها الكائن الحي العضوي. فعندما يصبح الاعتبار الاجتماعي مهماً بالنسبة للشخصية، فإنه قد يسيطر على الوظائف والديناميات الداخلية للذات العضوية.

21ــ وجد روجرز أيضاً حاجة ملحة إلى اعتبار الذات تسير جنباً إلى جنب وبشكل متمايز مع الحاجة إلى الاعتبار الاجتماعي. فنتيجة لخبرات الذات بإشباع أو إحباط حاجاتها إلى الاعتبار الاجتماعي يكتسب الفرد حاجة إلى اعتبار الذات. وتعمل هذه الحاجة مستقلة عن العلاقات مع الآخرين بحيث يمارس اعتبار الذات في العلاقة بأي نوع من أنواع خبرات الذات.

22ـ ونتيجة لقوى وحاجات ومطالب الاعتبار الاجتماعي واعتبار الذات ينمي الفـرد اتجاهاً نحو تقدير الذات. وشرط تقدير الذات أن يساعد الفرد في هرج ومرح الحيـاة اليومية، وإحساس الشخصية بأنها جديرة بشيء ما يساعدها على تدعيم الحاجـة إلى اعتبار الذات وقدرتها على الحصول على الشعور بالاعتبار الاجتماعي.

تعريف الذات عند روجرز:

بالرغم من أن روجرز لم يضع قضية محـددة يعـرف بـها الـذات، إلا أن مـن الممكن القول بأن روجرز يدرك اللفظ باعتباره «الوعي بالكينونة والوظيفة». أو أن من الممكن تعريف الذات بأنها «الأفكـار والمشـاعر الوجدانيـة والاشـتهاءات الـتي يدركها الفرد ويفسرها ويقيمها على أنها تخصه هو».

تحقيق الذات بين روجرز وماسلو Maslow :

يعتقد روجرز أن الشخص يمتلـك إمكانيـة لتحقيـق ذاتـه منـذ بدايـة حياتـه ويسعى له، في الوقت الذي نرى في نظام ماسلو أن تحقيق الفـرد لذاتـه ممكـن فقـط بعد أن يواجه هذا الفرد كثيراً من الحاجات الأساسية، كذلك نرى من ناحية أخرى أن الفرد في نظام روجرز يحقق ذاته متى ما شعر بالارتياح ببيئته من خلال الحصول على نتائج سارة في حياته، بينما في نظام ماسلو فإن تحقيق الفرد لذاته يعني الوصول إلى القمة في مجال منتقى من الحياة.

شروط تحقيق الذات:

لغرض الوصول إلى تحقيق الذات، لا بد من توافر الشروط التالية:

1 ــ يجب أن يكون الفرد محترماً ومحبوباً من قبل الآخرين.

2 ــ يجب أن يمتلك الفرد احتراماً وثقة في نفسه وقدراته للوصول إلى أهدافه.

3 ــ يجب أن تكون الفرص الميسّرة أمام الفرد مفهومة وواضحة، وبعكسه يعاق نمو الذات لديه.

4 ــ يجب أن يرمز للفرص بصورة واضحة، فعلى الفرد أن لا يكون عارفاً بالأبدل فحسب، بل يجب عليه أيضاً أن تكون لديه أوصاف واضحة المعالم وفهم تام للفرص.

تحقيق، إبقاء، تقوية الذات:

لقد وجد روجرز أن مصطلح تحقيق الذات من المصطلحات المناسبة لدينامية الإنسان من طفولته حتى رشده. وقد وصفها (تحقيق الذات) أنها «الهدف الذي يريد معظم الناس تحقيقه». وهي تبدأ من البسيط إلى المعقد. وهي العملية التي يميز بها الإنسان نفسه عن الآخرين، ويسير في اتجاه تحمل المسؤولية الذاتية. وهي تعني الدافع للخلق والإبداع، من جانب آخر فهي تبدو فطرية أو موروثة. ومن الذات التي يخلقها الإنسان في طفولته تبزغ كل الأشياء الإبداعية الأخرى كالفن والاختراعات. ولكن على الإنسان أن يخلق أولاً ذاتاً قبل أن يخلق أي شيء آخر.

وما أن تحقق الشخصية ذاتها إلى أقصى ما تستطيع حتى يكون عليها أن تستمر في الإبقاء على نفسها، فلا يكفي أن تكون شيئاً بل يجب أن تبقى شيئاً، فمستوى الإبقاء على الذات يؤدي إلى ثراء ونضج وتشعب الشخصية كلها.

وما أن يرغب الفرد في تحقيق ذاته والإبقاء عليها حتى يرغب في تقوية ذاته، فالحياة أكثر من مجرد الحصول على ما لدينا والاحتفاظ به بل تتجاوزه إلى النضج والتقوية. ولا تتحقق تقوية الذات بسهولة وإنما تكون نتيجة صراع وجهد وألم، إنها عملية تراجع وتقدم وتراجع وتقدم وهكذا.

نقد النظرية:

لقد وجهت بعض الانتقادات إلى هذه النظرية منها:

1 ـ أن تصورها لطبيعة الإنسان تصوراً ناقصاً بسبب تركيزها على الذات ومفهومها.

2 ـ أن أحقية الفرد بتحقيق أهدافه وتقرير مصيره ــ بحسب النظرية ــ أغفلت موضوعية هذه الأهداف الفردية ومدى ملاءمتها لمصلحة المجتمع.

3 ـ أغفلت النظرية الوجود الموضوعي للفرد ودوره في تطوير السلوك المرغوب لدى الفرد كما أنها أغفلت الجوانب اللاشعورية لديه.

4 ـ لم يهتم روجرز بالاختبارات والمقاييس إلا عندما يرغب المسترشد متناسياً أن جميع المعلومات هي مهمة للمرشد لتشخيص حالة المسترشد ووضع البرنامج الإرشادي أو العلاجي الملائم لحالته.

الفصل السادس

قياس الشخصية وتقديراتها واختباراتها

مقاييس التقدير الذاتي (Self report)

القيادية

اختبارات الأداء

المقاييس الإسقاطية

نماذج من استخبارات الشخصية

استخبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية

طرائق قياس الشخصية

1 ــ الاستخبارات

2 ــ المقابلة

الفصل السادس

قياس الشخصية وتقديراتها واختباراتها

يروي تراث علم النفس طرقاً عديدة لجأ إليها البعض لقياس الشخصية منها فراسة الوجه وقراءة الكف والحظ والتنجيم. وتعد هذه الطرق الآن طرقاً للتسلية الاجتماعية أكثر منها طرقاً للقياس العلمي للشخصية (زهران، 1995).

1 ـ مقاييس التقدير الذاتي (Self report):

في هذه الاختبارات تقتصر إجابات المفحوص على وضع إشارة أو كتابة كلمة صح أو خطأ أمام كل فقرة يراها صحيحة من وجهة نظره بحيث تعد هذه الإجابات بمثابة مؤشرات ذات دلالة على سمات شخصيته.

وهذه المقاييس هي وسائل كمية تسمح بتقدير الصفات الخلقية والاجتماعية والمزاجية التي تكون لدى المفحوص، فمثلاً لو أردنا قياس سمة التعاون لدى المفحوص، فإن مقياس التقدير يستخدم لقياس ما لدى الفرد من سمات. وهذه المقاييس يمكن أن تستخدم كمقاييس ذاتية وذلك عندما يطبقها الراشدون على أنفسهم. ونستطيع أن نقارن من خلالها بين المفحوصين بعضهم وبعض. وفيما يتعلق بالمقاييس الذاتية في تصلح إذا قارناها بتقديرات الآخرين ولكنها لا تصلح إذا لم تتم مقارنتها. (عوض، 1994).

وتستخدم مقاييس التقدير بشكل واسع في قياس الشخصية الكلية أو في قياس جوانب معينة منها. وبخلاف الاستخبارات التي تسمح بتقديم صورة عن الفرد كما يظهر في مرآة نفسه، إذ تتيح مقاييس التقدير عند استخدامها من قبل الآخر في ملاحظة سلوك الشخص تقديم صورة عن الشخص كما يظهر في مرآة الآخرين، وليس كما يظهر في مرآة نفسه. وليس من شك في أن نظرة الآخرين

للفرد تنطوي على أهمية قصوى في الكشف عن حقيقة هذا الشخص وتعرف شخصيته بوصفها كلاً متكاملاً أو على جانب أو جوانب مهمة منها. وحقيقة أن ما يقوله الآخرون عن الفرد والصورة التي ترتسم لديهم عنه تمثل اتجاهاً متكاملاً مع الاتجاه القائم على دراسة الشخصية بطريقة التقدير الذاتي أو اعتماداً على ما يقوله عن نفسه. وبغض النظر عن درجة التوافق بين الصورة التي يرسمها الآخرون للفرد والصورة التي يرسمها لنفسه والتي قد تصل إلى حد عدم التوافق (أو التنافر) في بعض الحالات المرضية وغير السوية، فإن الصورة التي يرسمها الآخرون لا تعود أهميتها إلى أنها تمثل بحد ذاتها الكاشف أو المؤشر الأهم لشخصية الفرد، بل تعود أهميتها أيضاً إلى أنها تسهم في تكوين الصورة التي يرسمها الفرد لنفسه، إن لم تكن العامل الأكبر والأهم في تكون هذه الصورة.

إن مقاييس التقدير تتصدى عادة لتشكيلة واسعة من السمات الشخصية والمظاهر السلوكية المختلفة. ومن أكثر النماذج شيوعاً لمقاييس التقدير هو ما يعرف بقائمة الشطب أو قائمة الرصد السلوكية Cheek list والتي تتضمن عادة عدداً كبيراً من العبارات والأوصاف السلوكية التي تأخذ شكل (موجود ـ غير موجود)، ولا تتطلب سوى وضع إشارات عند العبارات التي تنطبق على الشخص المقدّر. أو تكون أكثر انطباقاً عليه. إن من أمثلة قوائم الشطب أو قوائم الرصد السلوكية مقاييس فاينلاند للنضج الاجتماعي. وأن واضع هذا المقياس نهج خطا مشابهاً للخط الذي انتهجه مقياس ستانفورد ـ بينيه. وعمد إلى دراسة النضج الاجتماعي في المستويات العمرية المتلاحقة، كما استنتج معيار العمر الاجتماعي للفرد الذي يعبر عن مستوى النضج الاجتماعي لأبناء عمر زمني معين، كما يتحدد بمستوى المتوسط لهذا العمر.

وأن النموذج الأهم والشائع والأكثر انتشاراً لمقاييس التقدير يتضمن بدورة مجموعة من الصفات والفعاليات وأشكال السلوك، ولكن يخضعها لتدريج منتظم للتعبير عن مستوياتها ودرجات شدتها. ويعرف بمقياس التقدير المتدرج أو سلم الرتب Rating Scale ولعل الشكل الأهم لهذا النموذج هو السلم البياني الوصفي

العددي والذي يتضمن عدداً من البنود التي تعبر عن مجموعة من السمات أو الصفات أو الفعاليات أو أشكال السلوك ترافقها مجموعة من الأرقام التي ترمز لها، كما ترافقها مجموعة من الأوصاف أو الشروح التوضيحية التي تستهدف الكشف عن درجات وجودها لدى الأفراد. فلو أخذنا صفة القيادية مثلاً فإن هذه الصفة يمكن أن تأخذ الشكل التالي على مقياس التقدير المتدرج أو سلم الرتب.

القيادية:

1	2	3	4
يفتقر سلوكه إلى أي مظهر من مظاهر السلوك القيادي. يقوم بدور التابع مع من هم في مستواه. لا يحاول إقناع الآخرين بأن طريقته هي الأفضل.	يحاول أن يقود الآخرين بنوع من النجاح، ولكن لم يستطع الحصول على مركز قوي. غير فعّال في توجيه مرؤوسيه.	قائد جيد. الناس ينتظرون سماع ما سوف يقوله. يحترمه زملاؤه والناس يطلبون رأيه.	قائد بشكل متميز. قادر على تسلم مقاليد الأمور ووضع كل الأشياء في نصابه، يبدو أن الناس يستمتعون في السير إلى جانبه. يحترمه زملاؤه ومرؤوسوه.

ولمقاييس التقدير كغيرها من أدوات القياس حسناتها ومحدودياتها. (السيد، 1999).

وتصنف هذه المقاييس على أساس من يقوم بالتقدير إلى نوعين هما:

1 ـ تقديرات الأقران مثل الزملاء والأصدقاء.

2 ـ تقديرات المسؤولين أو أولياء الأمر أو الكبار عموماً مثل المدرسين ومديري العمل والأطباء النفسيين والوالدين. (العجيلي، 2004).

4 ـ مقاييس التقدير الذاتي:

إن مقاييس التقدير الذاتي تعدّ من أكثر المقاييس شيوعاً واستعمالاً في قياس الشخصية، وبخاصة لأغراض المسح العام وذلك لكونها سهلة الإعداد والتقنين على عينات كبيرة من الأفراد، فضلاً عن كونها أكثر مرونة للتحليل الإحصائي

لتوافر عدد كبير من الفقرات في المقياس. وكذلك لما تتصف به من خصائص قياسية تسهل عملية المقارنة بين الأفراد.

إن مقاييس التقدير تقوم على أساس أن شخصية الفرد تتسم بنوع من الثبات، وهي تحاول الكشف عن المقدار الذي توجد به هذه السمات في الشخصية، الأمر الذي يساعد على كشفها أو تشخيصها والتنبؤ بها. كما أن هذه المقاييس تستند إلى افتراض أن الشخص هو أفضل من يستطيع أن يكشف عما في نفسه من مشاعر وعواطف ودوافع، ويحدد الأسباب التي تكمن وراءها، وذلك من خلال إجاباته على فقرات اختبارية تعبر عن ذلك.

كما يمكن تصنيف مقاييس التقدير الذاتي إلى أشكال مختلفة، فهي تصنف مثلاً بحسب ما تقيسه من خصائص إلى مقاييس أحادية البعد ومقاييس متعددة الأبعاد. وتصنف بحسب طريقة البناء والغرض من عملية القياس إلى مقاييس تحليلية ومقاييس تجريبية. وتصنف بحسب أسلوب صياغة فقراتها وأبدال الإجابة عنها إلى: أسلوب العبارات التقريرية والاستفهامية. وأسلوب الاختيار الإجباري، وأسلوب المواقف اللفظية. ويمكن التطرق إلى هذا الأسلوب الأخير بشيء من التفصيل الموجز وكالآتي:

أ ـ أسلوب العبارات التقريرية والاستفهامية:

وفيه تتألف كل فقرة من فقرات المقياس من عبارة تقريرية أو استفهامية مصاغة بشكل دقيق وتوضع أمامها أبدال للإجابة عليها من قبل المفحوص، أي أن يختار المفحوص البديل الذي يتفق أو ينطبق عليه أكثر من غيره من الأبدال الأخرى. وقد تكون أبدال الإجابة عبارة عن بديلين أو ثلاث أو خمسة.. إلخ.

ب ـ أسلوب الاختيار الإجباري:

في هذا الأسلوب تتكون كل فقرة من عبارتين (أو أكثر أحياناً). وأن هاتين الفقرتين لهما قوة الجذب الاجتماعي ذاتها تقريباً، ويطلب من المفحوص أن يختار

العبارة التي تنطبق عليه أكثر من غيرها أو أكثر من الثانية في كل فقرة. وقد طور هذا الأسلوب إدواردز Edwards بتصميمه مقياس التفضيل الشخصي EPS.

جـ - أسلوب المواقف اللفظية:

وهذا الأسلوب تصاغ فيه الفقرة على شكل موقف، وهذا الموقف كان قد مر بخبرة المفحوص في حياته اليومية أو يتصور ذلك. وتتكون الفقرة في هذا الأسلوب من عبارة تمثل الجزء الأساس من الموقف وتسمى الأصل أو الجذر Stem. وتكون إما بصيغة استفهامية أو على شكل عبارة ناقصة. ويلحق بهذه العبارة عدد من الأبدال المتدرجة من حيث اقترابها أو ابتعادها عن السمة أو الخاصية المقاسة، وتتراوح هذه الأبدال بين اثنتين إلى أربعة. (العجيلي، 2004).

5 - اختبارات الأداء:

إن هذه الأدوات تعتمد على رصد سلوك الفرد وما يؤديه فعلاً في مواقف الحياة اليومية الواقعية. وهي في هذه الناحية إنما تمثل منحى أو اتجاهاً في دراسة الشخصية وقياسها يختلف نوعياً عن المنحنيين أو الاتجاهين السابقين اللذين يعتمدان على الوصف اللفظي سواء من قبل الفرد لنفسه، أو من قبل الآخرين له، بغض النظر عن سلوكه الواقعي، وكيف يتصرف فعلاً في معترك الحياة الواسعة. ولعل السمة الأهم لهذه الأدوات والتي تتفوق بها على أدوات القياس جميعها دون استثناء أنها أقرب إلى امتحانات الحياة الواقعية منها إلى الاختبارات اللفظية التي لا بد وأن تبتعد عن مواقف الحياة الواقعية بمسافة يمكن أن تطول أو تقصر دون أن تنعدم تماماً. وأن هذه الاختبارات تغطي مدى واسعاً من المواقف يتراوح بين مواقف معدة مسبقاً وبصورة محكمة من قبل الفاحص أو الباحث، ومواقف طبيعية غير مدبرة أو غير معدة مسبقاً يتم اختيارها بحيث تمثل سلوك الفرد وتكشف عن حقيقة ما يسعى الباحث أو الفاحص إلى الكشف عنه أو التعرف على حقيقته. وإن من التصنيفات الشائعة لاختبارات الأداء ذلك التصنيف الذي يضعها ضمن صنفين رئيسين وهما: اختبارات الأداء الموقفية أو الاختبارات الموقفية Situational test واختبارات الأداء التي تعتمد على التجريب.

وتعتمد الفئة الأولى من اختبارات الأداء وهي الاختبارات الموقفية على ملاحظة سلوك الفرد أو الأفراد في المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة الطبيعية منها أو المدبرة وشبه الطبيعية. وأن منطلق هذه الأدوات أن ملاحظة سلوك الفرد في «تشكيلة» واسعة من المواقف والأوضاع الحياتية، وعلى فترات زمنية متعددة تقدم معلومات وحقائق مهمة عن شخصية هذا الفرد يمكن استخدامها في تعرف مدى صلاحيته للقيام بأعمال أو مهمات معينة قد تنطوي على قدر كبير من الأهمية والخطورة كالعمل في مجال الاستخبارات أو الجاسوسية مثلاً. ويقدم اختبار النهر والذي يحصر مهمة مجموعة محددة من الأفراد بنقل أشياء معينة عبر النهر مثالاً للاختبارات الموقفية التي تهدف إلى تعريف جوانب معينة من شخصية الفرد والتنبؤ باحتمالات نجاحه أو إخفاقه في أنواع معينة من الأعمال. فهل يتصرف الفرد هنا بطريقة القائد الديمقراطي ويعمد إلى تقديم اقتراحات مفيدة تتيح نقل الأشياء المطلوبة عبر النهر بسهولة ويسر؟ أم يتصرف بطريقة القائد المتسلط ويفرض رأيه على الآخرين؟ أم تنعدم لديه روح المبادرة ويعمد إلى انتظار التعليمات والأوامر من الآخرين؟ وهل يتصرف بروح تعاونية أم بروح فردية وأنانية وغير مسؤولة؟ وهل...؟ وهل...؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي يمكن أن تكشف لنا إجاباتها عن شخصية الفرد والتنبؤ باحتمالات سلوكه مستقبلاً.

أما الفئة الثانية من اختبارات الأداء، وهي اختبارات الأداء التي تستند إلى التجريب، فهي تنطلق من أن السلوك الإنساني، والشخصية بعامة يمكن أن تقاس بالوسائل والأساليب التجريبية وإخضاعها للتصميم التجريبي بشكل أو بآخر. وبالتالي الكشف عن بعض العوامل والمتغيرات المؤثرة فيها. وهذا ما يتطلب مراعاة الشروط العلمية الصارمة في إجراء التجربة وضبط المتغيرات التي تنطوي عليها. وتقدم دراسات آيزنك الخاصة بالعصابيين والأسوياء مجالات الانطواء والانبساط، والتي يسعى من ورائها إلى معرفة الفروق القائمة بين هذه الجماعات بطريقة تجريبية، ومن خلال بعض المؤشرات المهمة كإفراز اللعاب، والرؤية في الظلام، والقابلية للإيحاء وغيرها مثالاً جيداً لهذه الفئة من الأدوات. (السيد، 1999).

6 ـ المقاييس الإسقاطية:

إن هذه المقاييس تعتمد في تقديرها للشخصية على ما يسقطه الفرد من نفسه على مثيرات غامضة نوعاً ما تثير الخيال لديه. وقد تكون هذه المثيرات من «بقع حبر» مثل اختبار رورشاخ أو صور غامضة من اختبار تفهم الموضوع TAT، أو جمل ناقصة مثل اختبار روتر واختبار ساكس.

وفي هذه المقاييس تكون الإجابة غير محددة مما تسمح أو تفسح المجال لاختلافات واسعة وكبيرة في تحليل نتائجها وتفسيرها. لذلك ينصح بعدم استخدامها إلا من قبل متخصص أو متدرب بشكل جيد عليها. (العجيلي، 2004).

وتهدف هذه الأدوات إلى التصدي للجوانب اللاشعورية من شخصية الفرد، والتوغل بعيداً في أرجاء عالمه الداخلي. وفكرتها تتلخص في توجيه طائفة من المثيرات الغامضة للفرد تدفعه إلى أن يسقط ما في نفسه عليها. ويعبّر من خلال إدراكه لها عن مشاعره الخاصة أو حاجاته وما يدور في أعماق نفسه من رغبات وصراعات. وأن السمة ربما الأكثر أهمية لهذه الأدوات هي أنها يمكن أن تكسر حواجز الخوف والخجل والإحراج التي قد تحيط بالمفحوص أثناء جلسة الاختبار، كما يمكن أن تكسر محاولاته للتهرب من رسم صورته الحقيقية أمام الآخرين، والظهور بمظهر مغاير لها، وبالتالي تسهل الكشف عن شخصيته الحقيقية. ويعود السبب في ذلك إلى الطريقة غير المباشرة لهذه الأدوات، والتي تتمثل في التغلغل إلى الأعماق اللاشعورية في شخصية المفحوص والدخول إلى عالمه الداخلي والغوص فيه من خلال توجيه عدد من المثيرات الغامضة له دون إعلامه بالطريقة التي سيتم بها تقويم استجاباته نحو هذه المثيرات أو تعريفه بما يمكن الاستدلال عليه، أو التوصل إليه من تقديرات لشخصيته عن طريقها.

والأدوات الإسقاطية تتضمن تشكيلة واسعة من الأدوات التي تشترك باعتمادها الإسقاط أسلوباً لدراسة الشخصية وقياسها. ولقد جرت محاولات عديدة لتصنيف هذه الأدوات. من أبرزها تصنيف «لندزي» الذي اعتمد نموذج استجابة المفحوص أساساً له ووضعها ضمن الفئات الخمس التالية:

1 ــ التقانات التداعوية: وتتطلب من المفحوص أن يستجيب للمنبه بإعطاء أول كلمة أو صورة أو مدرك يخطر له.

2 ــ الإجراءات الإنشائية: وتتطلب من المفحوص أن ينشئ أو يؤلف من عنده نتاجاً ما كقصة مثلاً.

3 ــ المهمات التكميلية: كتكميل جمل أو قصص.

4 ــ اختيار الصور أو ترتيبها: وتتطلب إعادة ترتيب الصور، أو اختيار صورة أو أكثر من مجموعة من الصور.

5 ــ الطرائق التعبيرية: كالرسم وأنشطة اللعب. (السيد، 1999).

ومن الاختبارات الإسقاطية الشائعة:

1 ـ اختبار تداعي المعاني:

ويسمى أيضاً تداعي الكلمات. وقد قدم يونج هذه الطريقة، وهو من المحللين النفسيين الأوائل الذين طوروا نظرية خاصة به عن الشخصية الإنسانية. فقد قدم عام 1918 اختبار تداعي الكلمات وهو اختبار يتكون من مجموعة من الكلمات المقننة التي تقرأ على المفحوص. ويجيب المفحوص عليها بأول كلمة تخطر على باله. ويحاول الباحث أن يلاحظ الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الإجابة. وكان يونج يهدف من هذا الاختبار إلى الكشف عن العقد الذي يعاني منها الفرد، واعتقد أن الموسيقا والرسم والمواضيع الأخرى التي يدعيها الأفراد إلى خيالهم يمكن تحليلها للكشف عن الأفكار والمشاعر الكامنة في اللاشعور. (العنالي، 2000).

إن اختبار يونج هذا يتضمن (100) مئة كلمة اختيرت للكشف عن العقد، وتتضمن كلمات تخص النواحي الانفعالية الحساسة لدى الفرد والتي قد تثير القلق والخجل والخوف والضحك والارتباك. وهي إن أعطت شيئاً للباحث فإنها إنما تعطي دلالات تبرز الاضطراب الانفعالي وما يعانيه المفحوص من عقد... والشخص المفحوص عليه أن يجيب بأسرع ما يمكن ودون تردد أو تفكير على كل كلمة يلقيها عليه الفاحص أو الباحث. وتتميز هذه الاختبارات بأنها تعطي فرصة للتغلب على الحرج والخوف والإحجام عن قول الصدق. (عوض، 1994).

ومن العلماء الذين استخدموا طريقة تداعي الكلمات أو المعاني «كنيف وروزانوف» ويعدّ «جالتون» أول من استخدم هذه الطريقة مع الأطفال إذ استخدمها في دراسة العمليات الفعلية لديهم. (العنالي، 2000).

2 ـ اختبار تكميل الجمل:

يعدّ اختبار تكملة الجمل تطويراً لاختبار تداعي الكلمات أو المعاني. وهذا الاختبار يمكنه الكشف عن أبعاد أكبر في الشخصية والخبرات التي تتمتع بها الشخصية التي يطبق عليها نظراً لما يتميز به من مرونة. والاختبار يتكون من عدد من الجمل الناقصة والتي يطلب إلى المفحوص أن يكمل كل واحدة منها بأسرع ما يمكن بالكلمة أو العبارة التي ترد على ذهنه دون أن يتوقف أمام الكلمات أو أن يعطي نفسه فرصاً للتفكير. (عوض، 1994).

وبالرغم من وجود شبه بين اختبار تداعي الكلمات وتكملة الجمل الناقصة إلا أن يمكننا أن نجد بعض الفروق بينهما من حيث الآتي:

- المثير: ذلك أن المثير في اختبار تداعي الكلمات كلمة، بينما في اختبار تكملة الجمل هو عبارة عن جملة.
- الاستجابة: إذ تكون هذه الاستجابة في اختبار تداعي الكلمات كلمة واحدة، بينما في اختبار تكملة الجمل هي عبارة عن كلمة أو جملة.
- الزمن: من شروط اختبار تداعي الكلمات قياس الزمن بين المثير والاستجابة، بينما لا يحدث هذا في اختبار تكملة الجمل.
- التنفيذ: يطبق اختبار تداعي الكلمات فردياً، بينما يطبق اختبار تكملة الجمل بشكل جماعي.

ومن اختبارات تكملة الجمل الناقصة المعدة للبالغين الاختبار المسمى بـ«اختبار ساكس لتكملة الجمل» ويقيس هذا الاختبار الاتجاهات الرئيسة لشخصية المفحوص في أربعة جوانب هي الاتجاه نحو الأسرة، والاتجاه نحو الجنس الآخر، والاتجاه نحو العلاقات الاجتماعية، والاتجاه نحو الذات. وفيما يلي أمثلة من فقرات هذا الاختبار:

- الناس الذين هم أعلى مني...
- أسرتي تعاملني كما لو كنت...
- هؤلاء الذين أعمل معهم...
- أود لو أن والدي...
- أكبر نقطة ضعف عندي هي...
- أنا وأمي...
- سأكون في غاية السعادة لو... إلخ. (العنالي، 2000).

3 ـ اختبار الأصوات الخافتة:

وفي هذا الاختبار يُطلب من المفحوص أن يصغي إلى مسجل ينبعث من صوت إنساني هو عبارة عن حروف متحركة تسمع بصعوبة بالغة أو لا تعاد تسمع. ثم يسأل الفاحص أو الباحث المفحوص ماذا يسمع؟... فقد يجيب بأنه يسمع صوتاً يقول (كن حذراً كن حذراً) أو (لماذا تركته يفرق) أو (أسرع الشرطة في أثرك). أي أن المفحوص يؤول ما يسمعه في ضوء حالته النفسية. سواء كان فعلا يخشاه أو هدفا يرجوه أو ما يتوقع حدوثه. (عوض، 1994).

4 ـ اختبار تفهم الموضوع TAT للأطفال:

وهو من وضع «بيلاك» ويتكون من عشر بطاقات عليها رسوم حيوانات وطيور في مواقف متنوعة. وتوجد كذلك صورة أخرى من الاختبار عليها رسوم آدمية في نفس المواقف. وفي هذا الاختبار يقوم الباحث أو الفاحص بعرض البطاقات على المفحوص وغالباً ما يكون الأطفال (لأن الاختبار معد للأطفال) واحدة تلو الأخرى، ويطلب من الطفل أن يحكي قصة عن هذه الصور. ثم يحلل الباحث أو الفاحص هذه الاستجابات بهدف فهم شخصية الطفل. ويقيس هذا الاختبار (علاقة الطفل بوالديه، إدراكه لعلاقة والده بوالدته، علاقاته بإخوته، اتجاهاته نحو والديه، مخاوفه، العدوان لديه). (العنالي، 2000).

5 ـ اختبار رسم الشخص:

إن اختبار رسم الشخص يعدّ من الأساليب الإسقاطية التعبيرية. ويتميز بأن الفاحص يطلب من المفحوص (بعد إعطائه ورقة بيضاء وقلماً وممحاة) أن يرسم شخصاً، دون أن يحدد له جنس هذا الشخص المطلوب رسمه. أي أن المفحوص هو حر في اختياره جنس الشخص الذي يرسمه. وأثناء عملية الرسم يقوم الفاحص بتسجيل تسلسل تفاصيل الرسم، وتعليقات المفحوص على ورقة أخرى. وبعد انتهاء المفحوص من الرسم يطلب الفاحص من المفحوص أن يقوم برسم شخص آخر من جنس غير جنس الشخص الذي رسمه أولاً. ويقوم الفاحص أيضاً بتسجيل تسلسل تفاصيل الرسم، وتعليقات المفحوص على ورقة رسمه الأول. وإذا رسم المفحوص الوجه فقط فيطلب منه أن يرسم الشخص بأكمله. وعلى الفاحص هنا أن يسجل هذا.

وهذا النوع من الاختبارات يمكن أن يطبق بطريقة فردية أو بطريقة جماعية. وفي الطريقة الجماعية يقدم الفاحص للمفحوصين ورقتين ويطلب من أفراد المجموعة أن يرسم كل واحد منهم شخصيتين إحداهما الأنثى والأخرى الذكر. ويسجل جنس الشخص الذي رسم في الأول.

وفي هذا الاختبار يجب إجراء مقابلة مع المفحوص، ليصف هذه الرسوم أو أن يحكي عنها قصة. وعلى الفاحص عند التحليل أن يأخذ بنظر الاعتبار المظاهر التركيبية للرسم مثل الحجم والدقة ودرجة كمال الرسم في التناسق، كما يحلل مضمون الرسم، أجزاء الرسم، الملابس، التزيين، تعبيرات الوجه. (عوض، 1994).

6 ـ اختبار رورشاخ:

يتكون هذا الاختبار من عشر بطاقات بمقاييس محددة عليها أشكال من بسقع الحبر أي يوجد على كل بطاقة من البطاقات شكل من بقعة حبر. يشاهد المفحوص البطاقة الواحدة ويُسأل عنها:

- ماذا ترى في الصورة؟

• ماذا تعني لك هذه الصورة؟

• بماذا تفكر حينما تشاهد هذه الصورة؟

ولا بد للمفحوص من أن يكون على ألفة بأشكال بقع الحبر قبل الاستجابة لها. وأن هذه الاستجابات تعكس الخصائص الشخصية للفرد، أو قد تعكس ديناميات الشخصية التالية:

1 ــ الدينامية المعرفية: كالمستوى الوظيفي للقدرة العقلية.

2 ــ الدينامية الانفعالية: من قلق وانقباض، واتجاه الفرد نحو ذاته، ونحو الآخرين، والاستجابة للضغوط الانفعالية.

3 ــ قوة الأنا: ومدى مواجهتها للصراعات المختلفة والضغوط التي يواجهها الفرد.

أما بالنسبة للأدوات التي يحتاجها الباحث لتطبيق الاختبار فهي:

1 ــ بطاقات بقع الحبر، وعددها عشر بطاقات.

2 ــ استمارة السجل الفردي (ترون فيها معلومات عن المفحوص).

3 ــ ورقة لتسجيل استجابات المفحوص.

4 ــ ساعة ضابطة. (قطامي، 1998).

مزايا الطرائق الإسقاطية:

1 ــ يستجيب لها المفحوص بحرية تامة وبتلقائية.

2 ــ تكشف عن نواحي تنظيم شخصية المفحوص وخصائصها دون وعي منه.

3 ــ تساعد المفحوص على التنفيس الانفعالي وخفض التوتر.

عيوب الطرائق الإسقاطية:

1 ــ يراها البعض بأنها ذاتية وغير موضوعية.

2 ــ يشك البعض في قدرتها على التمييز بين الأسوياء والمرضى.

3 ــ تحتاج إلى باحثين متدربين تدريباً راقياً كي يتمكنوا من تفسير ما تتضمن من

استجابات أو بمعنى آخر، تعدّ عملية تفسير استجاباتها مسألة في غاية الصعوبة والتعقيد.

4 ــ إن هذه الطرائق صعبة التقنين، كما أن كثيراً من أدواتها لم يتم تقنينها لحد الآن. (العنالي، 2000).

نماذج من استخبارات الشخصية:

تزدحم خزانة الاختبارات النفسية بعدد من استخبارات الشخصية يقدر عددها بأكثر من (500) استخبار نشرت باللغة الإنكليزية حتى أواخر العقد التاسع من القرن العشرين. ويعاني بعض هذه الاستخبارات من عيوب ونواقض كثيرة، كما وتغلب عليها الصفة التجارية أكثر من الصفة العلمية. ويشير جنتر وجفتر إلى قائمة من الاستخبارات تتضمن أهم عشرة استخبارات رتبت اعتماداً على عدد من البحوث التي أجريت بوساطتها. وهذه الاستخبارات هي التالية (مرتبة تنازلياً مع ذكر أسماء مؤلفيها):

1 ــ استخبارات مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية MMPI (هاتاوي، ماكنلي).

2 ــ قائمة إدواردز للتفضيل الشخصي EPPS (ادواردز).

3 ــ استخبار عوامل الشخصية الستة عشر 16 PF (كاتل وزملاؤه).

4 ــ استخبار كاليفورنيا النفسي (أو استخبار كاليفورنيا للشخصية CPI) (جف).

5 ــ دراسة القيم (البورت، فرنون، لندزي).

6 ــ اختبار آيزنك للشخصية EPI (آيزنك).

7 ــ قائمة التوجيه الشخصي (شوستروم).

8 ــ مقياس فيتسي لمفهوم الذات (فيتس).

9 ــ قائمة الصفات (جف، هيلبرون).

10ــ قائمة الشخصية الشاملة OPI (هيست، يونج).

استخبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية:

يحتل هذا الاستخبار الأولوية في قائمة استخبارات الشخصية. كما ويعدّ الأهم بينها، وهو أكثر شيوعاً وانتشاراً. وقد أعدّ هذا الاستخبار كل من هاثاوي وماكنلي (Hatheway and Mckinley) وظهر بصورته الأولى عام 1943 متضمناً (550) بندا بشكل عبارات تقريرية وأضيف لها فيما بعد (16) بندا أو عبارة مكرورة في كراسة الأسئلة.. ولا تنبع أهمية هذه الأداة في قياس الشخصية من الكم الكبير من البحوث التي نشرت حولها والتي تجاوزت ثمانية آلاف بحث حتى عام 1988، كما يشير جنتر وجفتر، بل تنبع أهميتها أيضاً من أنها كانت المصدر الأساسي لعدد كبير من الاستخبارات التي اشتقت الكثير من بنودها منها. فهي كانت بمنزلة الوليد المباشر لها، ومن ثم انفصلت عنها.

ومع أن هذا الاستخبار أعدّ بالأساس لغرض التشخيص التفريقي، وللكشف عن بعض الاضطرابات النفسية، ومظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي لدى غير الأسوياء بصورة خاصة، فقد تخطى استعماله هذه الحدود مع تراكم الخبرة العيادية والبحوث حوله، ليتحول فيما بعد إلى استخبار للسمات الأساسية للشخصية كما يؤكد الدليل المرافق للاستخبار بصورته الجديدة، والواقع أن هذا الدليل يوصي بالابتعاد عن التفسير الحر في النتائج المتحصلة على المقاييس التشخيصية التي تحمل تسميات «مرضية»، كما ينصح باستخدام أرقام هذه المقاييس بدلاً من أسمائها للدلالة عليها.

والصورة الأصلية لاستخبار مينيسوتا تصلح للتطبيق الفردي، وقد ظهرت على شكل مجموعة من البطاقات تتضمن كل منها بنداً واحداً من البنود أو العبارات الـ(550) التي تألف منها الاستخبار، ويتعين على المفحوص تصنيفها في فئة واحدة من فئات ثلاث للإجابة هي: نعم، لا، لا أدري.

ولكن سرعان ما أعدّت صورة ثانية لهذا الاستخبار تصلح للتطبيق الجمعي. وتضمنت هذه الصورة الأخيرة كراسة خاصة بالبنود أو كتيب البنود، وورقة إجابة منفصلة تضمنت أرقام البنود وأبدال الإجابة الثلاث. وربما كان ذلك دعماً لمكانة

هذا الاستخبار وتعزيزاً لدوره كوسيلة قياس موضوعية وجمعية وسهلة الإجراء والتصحيح.

اشتقت بنود هذا الاستخبار من مصادر عدة بينها بطاريات منشورة سابقاً معدة لقياس الشخصية أو جوانب منها. وكذلك الكتب والأدبيات الخاصة بالعلاج النفسي، وعلم نفس الشواذ، وبينها سجلات دراسة الحالة لعدد من الأشخاص الذين كانوا يعانون من اضطرابات سلوكية معينة. وقد تضمن الاستخبار بصورته الأصلية تسعة مقاييس تشخيصية، أو أضيف إليها مقياس الانطواء الاجتماعي الذي استخلص من بنود الاستخبار ذاتها دون أية زيادة، وأصبح الاستخبار بصورته الحالية مؤلفاً من عشرة مقاييس تشخيصية إضافة إلى أربعة مقاييس للصدق. وقد توزعت على هذه المقاييس الفرعية البنود المختلفة التي يتألف منها الاستخبار (مع ملاحظة أن بعض البنود يدخل في أكثر من مقياس واحد، وأن عدد البنود يختلف من مقياس لآخر)، واختيرت بنود معظم المقاييس التي تضمنها الاستخبار استناداً إلى تمييزها بين جماعات من الأسوياء وجماعات من غير الأسوياء شخصت حالتهم بالاعتماد على المؤشرات التشخيصية الشائعة آنئذٍ في مجال الطب النفسي التقليدي. وتناولت هذه البنود مدى واسعاً من الموضوعات مثل (الصحة العامة، الأسرة والزواج، الاتجاهات السياسية والدينية والاجتماعية، والعادات الشخصية، والأعراض العصبية العامة، والمخاوف، والميول السادية، والمازوشية، والذكورة والأنوثة، وغيرها) وقد رتبت البنود بحيث لا تكون متتابعة حيث تتناول موضوعاً واحداً. وهذا يعني أن البنود الخاصة بكل مقياس لا تؤلف مجموعة متسلسلة، وإنما تنتشر في أرجاء مختلفة من كراسة الاستخبار يحددها دليل مرافق للاستخبار.

إن استخبار مينيسوتا مقنن على عينة صغيرة نسبياً مؤلفة من 724 فردا. واشتقت له معايير تائية بمتوسط قدره (50) وانحراف معياري قدره (10). وتستعمل هذه الدرجات المعيارية في رسم الصحة النفسية للفرد، والذي يمثل بيانياً نتائج أداء الفرد في المقاييس المختلفة التي يضمها هذا الاستخبار، وقد عبر عنها بدرجات

ثانية. وبصورة عامة ينظر إلى الدرجة (70) فما فوق، أي الدرجة التي تقع فوق المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر على أنها مؤشر لانحراف مرضي واضح، هذا مع الإشارة إلى أن دلالة هذه الدرجة على شدة الانحراف تختلف من مقياس لآخر، وأن الشكل الكلي الذي تأخذه الصحة النفسية أكبر في دلالته من الارتفاع في الدرجة على مقياس منفرد.

وفيما يتصل بثبات هذا الاستخبار، فإنه حسب بطريقة الإعادة، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة من 0.50 إلى 0.90 (بفاصل يتراوح من يوم واحد إلى سنة). كما حسب ثبات التنصيف، وأظهر تبايناً واسعاً من مقياس لآخر، حيث تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة من 0.50 للبارانويا إلى 0.81 للسيكاثينيا. وقد استخدمت طرائق عديدة للتحقق من صدق هذا الاستخبار. فضلاً عن صدق المحتوى الخاص بالبنود التي يتضمنها، ثم الاعتماد على الصدق المحكي الذي ارتكز على المقابلة بين أداء جماعات أسوياء وجماعات غير أسوياء كما سلف الذكر، كما أجريت دراسات عاملية عدة أظهر الكثير منها وجود عاملين اثنين يمكن أن يفرسا معظم التباين بين درجات المقياس الفرعية، وهما عامل القلق العام أو الثبات الانفعالي، وعامل الانبساط، الانطواء كما يشير أورم، أو عامل العصابية وعامل الانبساط كما يشير آيزنك وآيزنك.

وهناك مقاييس فرعية عديدة لهذا الاستخبار، سنحاول إيجازها على عجل في هذا التقرير وهي:

1 ـ توهم المرضى Hypochondriasis:

وهو يتألف من (33) عبارة ويرمز لهذا المقياس بالحرفين (HS). وتدل الدرجة العالية في هذا المقياس على أن المفحوص قلق على صحته بصورة غير اعتبارية، ويشكو من الألم واضطرابات قد لا يكون لها أساس عضوي.

2 ـ الاكتئاب Depression:

ويتألف من (60، عبارة، ورمزه هو (Hy) ويقيس درجة تشابه المفحوص مع مرضى الهستيريا التحويلية، وقد تأخذ أعراض هذا المرض صورة شكوى عامة غير

محددة، وقد تأخذ صورة شكاوى محددة كالشلل والاضطرابات المعوية والتشنجات وغيرها. والدرجة العالية أو المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى أن أصحابها عرضة لنوبات من الإغماء أو نوبات شبيهة بالنوبات الصرعية، وهم مبالون للصراحة الزائدة، وإظهار العواطف.

4 ـ الانحراف السايكوباتي (اللاجتماعي):

ويتألف من (50) عبارة ورمزه هو (PD). وأصحاب الدرجة العليا على هذا المقياس ينقصهم الإحساس بالمسؤولية، وقلما يبالون بالمعايير الاجتماعية السائدة، كما أنهم قد يميلون إلى الكذب، والإدمان على الكحول أو المخدرات، والشذوذ الجنسي.

5 ـ الذكورة والأنوثة Masculinity-femenenity:

ويتألف هذا الاختبار من (60) عبارة، ويرمز له (MF). وتشير الدرجة المرتفعة فيه إلى انحراف في نمط الاهتمامات الخاصة بجنس المفحوص ذكراً كان أم أنثى، والميل إلى الظهور بمظاهر الجنس الآخر. وقد تشير إذا تضافرت مع أدلة أخرى إلى الجنسية المثلية.

6 ـ البارانويا (الزّور) Paranoia:

ويتألف من (40) عبارة ويرمز له بـ(PA). ويتناول هذا المقياس الأعراض المختلفة للبارانويا كالشك الزائد والحساسية المفرطة والإحساس الدائم بالظلم أو الضيم، بالإضافة إلى هذيانات الاضطهاد والعظمة.

7 ـ السيكاثينيا أو الوهن النفسي Psychathenia:

ويتألف من (48) عبارة ويرمز له بـ(PT). ويقيس مدى تشابه المفحوص مع أولئك المرضى الذين يعانون من المخاوف المرضية أو السلوك القهري. وقد يكون السلوك القهري صريحاً كالإفراط في غسل اليدين، وقد يكون ضمنياً كالعجز عن التخلص من فكرة متسلطة.

8 ـ الفصام Schizophrenia:

ويتألف من (78) عبارة، ويرمز له بـ(SC)، ويتناول الأعراض الخاصة بالفصام ومن أمثلته السلوك الشاذ، والتبلد الانفعالي والعاطفي، والابتعاد عن الحياة الواقعية. والتمسك بأفكار سخيفة.

9 ـ الهوس الخفيف Hypomania:

ويتألف من (46) عبارة، ويرمز له بـ(HP)، ويتمثل الهوس الخفيف في النشاط الزائد لدى المفحوص والاندفاع والحماسة المفرطة للقيام بالأعمال الخاصة به وبغيره من الناس لمحاولته إصلاح المجتمع. وهذا الشخص من السهل أن يتعرض للمشكلات والمتاعب، لانشغاله بالكثير من الأعمال في وقت واحد.

10ـ الانطواء الاجتماعي Social introversion:

ويتألف من (70) عبارة ويرمز له (SI). ويكشف عن درجات الانطواء أو الانغلاق والانبساط أو الانطلاق. ومن مظاهر الانطواء الابتعاد عن الآخرين، وعدم المشاركة في النشاط الاجتماعي. (السيد، 1999).

هذا مع تنبه المفحوص إلى أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هنالك إجابات متميزة لكل شخصية ولكل نمط نفسي على حدة.

استخراج النتائج:

كاختبار موراي يعتمد هذا الاختبار مبدأ الإسقاط لاستخراج نتائجه فالمفحوص يسقط مشاعره وصراعاته في الروايات التي يحوكها حول اللوحات وفي هذه الروايات التي يكون المفحوص هو الشخصية الرئيسة والمحركة لها.

فالمريض المكتئب الحزين يروي القصص التي تحوي أفكار الكارثة وهو يردد كلمات من نوع الخوف، البكاء، الاكتئاب، الموت.

أما إذا كان المفحوص سعيداً فإنه يروي القصص التي تعكس تفاؤله، الأمل، والفرح.

على هذه الأسس يتمكن الفاحص النفسي الخبير بمبادئ الإسقاط والمتمرس بقيادة الفحص النفساني من استخراج النتائج بسهولة فائقة وصولاً إلى تشخيص واضح ودقيق وهذا ما يدعم استخدام الاختبار في عيادة الطب النفسي. (أبو الطيب 1999).

وعلى أساس ما تقدم يمكن الخروج بتعريف للشخصية على أنها: «التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمطاً فريداً في سلوكه ومكوناته النفسية». وقد تكون هذه الخصائص شعورية يحس بها الفرد ويدركها مثل مظاهر سلوكه الخارجي، أو قد تكون لاشعورية لا يحس بها الفرد مثل الذكريات والأحلام. كما يختلف علماء النفس حول عمومية أو خصوصية هذه الخصائص، إذ يؤكد البعض على أن خصائص الشخصية مشتركة بين جميع الأفراد في حين يؤكد آخرون على أنها خصائص ينفرد بها شخص عن آخر.

إن التعريف السابق للشخصية يتميز بأنه توفيقي أو يوفق بين الآراء المتناقضة. فعلى الرغم من أن بعض الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية تكون عامة بين الأفراد، إلا أن التفاعل بين هذه الخصائص لا يكون بنفس الطريقة أو بالطريقة نفسها لدى الأفراد جميعهم. وذلك من شأنه أن يخلق لنا نمطاً فريداً من الشخصية سواء كان في سلوكه أو في مكوناته النفسية. فالتفاعل المتكامل يعني التأثير المتبادل بين مكونات الشخصية على بعضها البعض، وتوجيه سلوك الفرد طبقاً لهذا التأثير المتبادل. كما أن لفظ التفاعل يدل على خاصية الدينامية التي تميّز الشخصية الإنسانية. (عبد الرحمن، 1998).

إن التعريفات ووجهات النظر العديدة والمتنوعة، والمتعارضة أحياناً للشخصية، وجدت لها انعكاساً في حركة قياس الشخصية كما أنها أسهمت في تكوين نظرة أنصار هذه الحركة. وقد استطاعت حركة قياس الشخصية ومن خلال نظرتها للشخصية التي أسهمت التعريفات ووجهات النظر السابقة في بلورتها وفي تعديلها وتطويرها، أن تثبت وجودها بوصفها مجالاً علمياً خاصاً

وأن تضع لنفسها منهجاً في دراسة الشخصية لـه استقلاليته وسماته الخاصة. ولعل من سمات هذا المنهج المهمة هو الحاجة إلى أو تأكيده على الطبيعة النظامية والديناميكية للشخصية. فضلاً عن طبيعتها الكلية وقابليتها للقياس من خلال عينات ممثلة من السلوك. فالشخصية وفقاً لهذا المنهج ليست مجموعة من السمات المستقلة أو المنفصلة، بل هي التنظيم الديناميكي لتلك السمات والاستعدادات التي تعمل كوحدة واحدة متكاملة. وهذا التنظيم هو ما اتجه إليه علماء قياس الشخصية، والتصدي له بوصفه كلاً موحداً وعملوا على قياسه من خلال عينات من السلوك ممثلة له. هذا على الرغم من صعوبته وتعقده وما يواجهه من صعوبات كبرى وتواجهه عملية القياس. (السيد، 1999).

طرائق قياس الشخصية:

إن معظم منظري الشخصية يتفقون على أن قياس الشخصية يهدف إلى وصف جوانبها المتعددة وتقديرها كمياً بقدر الإمكان، بناءً على مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد وداخل الفرد نفسه. وبالتالي تحديد مركزه بالنسبة لغيره أو بالنسبة للمعايير السائدة في مجتمعه أو في بيئته. وكذلك التعرف على مكونات الشخصية وبنائها، وأساليب مواجهته للضغوط التي يتعرض لها، وتحديد نوع الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تكيفه أو توافقه مع نفسه من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى. والتنبؤ بسلوكه مستقبلاً. (العجيلي، 2004).

وهناك طرق وأساليب عدة تستخدم في دراسة الشخصية وقياسها. وقد جرت محاولات عدة لتصنيف تلك الطرق والأساليب، والأدوات التي تتطلبها، ولكنها انتهت إلى تصنيفات مختلفة وذلك لاعتمادها أسساً مختلفة في التصنيف. وأن من أكثر هذه التصنيفات شيوعاً وانتشاراً في أدبيات القياس النفسي، ذلك التصنيف الذي يضعها ضمن فئات رئيسة ثلاث. تعتمد الأولى منها على ما يقوله الفرد عن نفسه، وتعتمد الثانية منها على ما يقوله الآخرون عن الفرد، في حين تعتمد الثالثة منها على الأعمال التي يؤديها الفرد فعلاً في المواقف الحياتية.. وسيكون عرضنا هنا لهذه الطرائق والأدوات المهمة وشرحها كالآتي:

1 ـ الاستخبارات:

يمثل الاستخبار إحدى أهم الأدوات التي تستخدم في دراسة الشخصية وقياسها إن لم يكن من أهمها على الإطلاق. ويعدّ أداة لقياس الشخصية بطريقة التقرير الذاتي في أن ما يقوله الشخص عن نفسه يمثل مصدراً مهماً من مصادر المعلومات عن شخصيته (وهنا تكمن قيمته وأهميته)، إذ يتعذر من دون ذلك تكوين صورة صادقة عن شخصية الفرد. كما وينتمي الاستخبار إلى فئة أدوات القياس اللفظية التي توصف «بالموضوعية» عادة، كونها تستبعد بشكل تام أثر العوامل الذاتية أو الشخصية للمقدّر. كما يقنن عادة على عينة واسعة من الأفراد مما يسهل استخراج معايير إحصائية عالية الدقة له. ويمكن تطبيقية فردياً كما يمكن تطبيقه جماعياً. كما يتميز بسهولة التصحيح، وقابليته للتصحيح الآلي، ولمعالجة النتائج بالحاسوب (السيد، 1990).

والاستخبار هو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من البنود أو الفقرات المكتوبة عادة والتي تهدف إلى الحصول على معلومات عن الفرد وعن طريق الفرد نفسه ومباشرة. والكشف عن جوانب معينة في شخصيته. وهذه البنود عادة ما تأخذ صيغة الاستفهام أو السؤال المباشر، وقد يأخذ صيغة العبارة التقريرية. وكثيراً ما يوصف الاستخبار بأنه نوع من المقابلة المقننة لأن يتيح تحويل الأسئلة المتنوعة إلى مجموعة متكاملة من الأسئلة تخضع لنظام معين وتدور حول موضوع محدد على الأغلب. (عوض، 1994).

وإن كلمة استخبار باللغة العربية تنتمي إلى الفعل «خبر» و«استخبر» أي جمع أخباراً أو معلومات من الأشخاص أو الأشياء أو الحوادث. وأن هذه الكلمة تقابل الكلمة الأجنبية (Questionnaise) التي تستخدم كثيراً بمعنى «استبيان» أو «استبانة» عند نقلها إلى العربية. إلا أن كلمة استبيان تستعمل في مجالات أوسع من مجال قياس الشخصية، كما قد لا تتوافر شروط التقنين الأمثل، لذا فإن من الأفضل أو يفضل استخدام مصطلح «استخبار» عند البحث عن الأدوات «المقننة» التي تعتمد التقرير الذاتي في قياس الشخصية. من جهة أخرى أن البعض لا يستخدم كلمة استخبار

أحياناً بل يستخدم بدلاً منها مرادفات أخرى مثل «قوائم الشخصية» أو «اختبار test» وذلك بسبب أن كلمة استخبار تثير أحياناً قلق الفرد المستخبر وقد تدفعه إلى تزييف أو تحريف للظهور بصورة مقبولة اجتماعياً. (السيد، 1999).

والاستخبار بما يتضمن من كم كبير نسبياً من البنود أو الفقرات التي يمكن عن طريقها التصدي للجزئيات أو التفاصيل الدقيقة، يوفر عينة واسعة من المثيرات اللفظية التي تبذل عادة جهود خاصة للوصول بها إلى أكبر درجة من الوضوح والتحديد بما يتيح أو يسهل الحصول على عينة من السلوك يفترض أن تكون ممثلة إلى أبعد حد ممكن للمجتمع الأصلي للسلوك ـ موضع القياس ـ وقد يتصدى الاستخبار الواحد لخاصية أو سمة واحدة من سمات الشخصية كسمة الانطواء أو الانبساط أو العصابية، ويكون هنا أحادي البعد ويطلق عليه اسم استخبار أو اختبار البعد الواحد Unidimensional كما قد يتصدى لمجموعة من الخصائص أو السمات مرة واحدة، فينتمي في هذه الحالة إلى فئة الاستخبارات ذات الأبعاد المتعددة Multidimensional test .

ويمكن التمييز في إطار استخبارات الشخصية بين ذلك النوع من الاستخبارات الذي يتجه إلى الشخصية الكلية وينظر إليها على أنها منظومة متكاملة من الخصائص أو السمات وهو بطبيعة الحال متعدد الأبعاد، وذلك النوع منها الذي يتصدى لجانب واحد من جوانب الشخصية، وهو أحادي البعد على الأغلب، ويمكن أن يكون خير مثال للنوع الأول من الاستخبار هو استخبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية، بينما يمثل النوع الثاني منه خير تمثيل هو استخبار البورت للسيطرة والخضوع.

وتتطلب الإجابة عن كل من البنود أو الفقرات التي يضمها الاستخبار اختيار بديل واحد من أبدال عدة جاهزة، وقد يقتصر عدد هذه الأبدال على بديلين اثنين فقط يأخذان صيغة (نعم ـ لا) أو (موافق ـ غير موافق) أو (صح ـ خطأ)، إلا أن هذه الصيغة عادة ما تثير امتعاض المفحوصين واستياءهم لكونها تقيدهم ببديلين متطرفين لا ثالث لهما، لذلك نجد أن هذه الصيغة من الاستخبار عادة ما تزود

بتعليمات تنص على أن يختار المفحوص حين لا يجد البديل الذي ينطبق تماماً على حالته البديل الأكثر انطباقاً على حالته، أو البديل المرجح ولو قليلاً عن البديل الآخر.

كما قد يستعاض عن هذه الصيغة الثنائية بالصيغة الثلاثية. وفي هذه الحالة يضاف بديل ثالث من مثل (غير متأكد) أو (لا أدري) أو (بين بين)، ومع تجاوز هذه الحالة مشكلة التطرف والتقييد ببديلين متعارضين تماماً إلا أنها تفسح المجال للتهرب من الإجابة التي يمكن أن تعكس الحقيقة. وتعدّ الصيغة الخماسية والتي تقوم على اختبار بديل واحد من مجموع خمسة أبدال خطوة كبيرة إلى الأمام بالمقارنة بالصيغتين السابقتين، فهي صيغة أكثر تدرجا وتمايزا في الخاصية أو السمة المقاسة، وترفع بالتالي قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد والكشف عن الفروق بينهم بمقياس خماسي المستويات. وإن النماذج الشائعة لهذه الصيغة الخماسية هي التالية:

ـ أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً.

ـ لا، قليلاً، بدرجة متوسطة، كثيراً، كثيراً جداً.

ـ أعارض بقوة، لا أوافق، لم أقرر، أوافق، أوافق بقوة.

وتعطى عادة الأبدال الخمسة السابقة قيمة كمية تبدأ بدرجة واحدة للبديل الأول الذي يعبر عن أقصى درجات التفضيل السلبي أي كلمة (أبداً، لا، أعارض بقوة) وتنتهي بخمس درجات للأبدال الأخيرة التي تعبر عن أقصى درجات التفضيل الإيجابي كما في الكلمات أو العبارات (دائماً، كثيراً جداً، أوافق بقوة) مروراً بالبديل الواقع في المنتصف وهو (أحياناً، بدرجة متوسطة، لم أقرر) الذي يعطى ثلاث درجات. ويمكن السير باتجاه معاكس للاتجاه السابق إذا كانت العبارات ذات صيغة سلبية كما في عبارة «الرياضيات مملة» مثلاً، وفي هذه الحالة يعكس تكميم العبارات تماماً.

وهناك صيغة أخرى للاختبار وهو ما يعرف بصيغة الاختبار الإجباري ذي الاتجاه الواحد الذي يتعين على المفحوصين في حال استخدامها اختبار عبارة واحدة من عبارتين اثنتين أو مجموعة من العبارات، يرى أنها أكثر انطباقاً على حالته أو هي الأفضل بالنسبة له، كما في المثال الآتي:

1 ـ أحب أن أتحدث عن نفسي مع الآخرين.

2 ـ أحب أن أعمل لهدف معين حددته بنفسي.

ومنها أيضاً ما يعرف بصيغة الاختيار الإجباري ذي الاتجاهين التي يفرض على المفحوص في حال استخدامها اختيار عبارتين من مجموعة من العبارات الأولى منها أكثر انطباقاً على حالته، والثانية هي الأقل انطباقاً على حالته، كما في المثال الآتي:

ـ قادر على اتخاذ قرارات مهمة دون مساعدة أحد.

ـ لا أتصل بسهولة مع الأشخاص الجدد.

ـ مبال إلى أن أكون متوتراً أو مشدود الأعصاب.

ـ أدرك الحل رغم الصعوبات. (السيد، 1999).

ولا بد من الإشارة إلى أن الاستخبار لا يعدّ الأداة الوحيدة في طريقة التقرير الذاتي لدراسة الشخصية وقياسها فهناك أدوات أخرى في هذه الطريقة مثل (مقياس التقدير: حين يستخدم من قبل الفرد نفسه في التقدير الذاتي. والمقابلة: التي تجرى مع الفرد، ويطلب منه فيها أن يعبر عما في نفسه بنفسه، والسيرة الذاتية للفرد أو سيرة حياته التي يعدها بنفسه مستعرضاً الوقائع والأحداث التي مرّ بها، وكيفية تعامله معها).

2 ـ المقابلة:

المقابلة وسيلة لجمع المعلومات، وهي علاقة اجتماعية مهنية دينامية تربط بين شخصين يتم بينهما تفاعل اجتماعي من تبادل المعلومات والاتجاهات وتهدف إلى جمع المعلومات من أجل حل مشكلة معينة، فهي إذن نشاط مهني هادف. (قطامي، 1998).

كما أن الباحث في مجال الشخصية قد يتخذ من المقابلة أسلوباً للحكم على الشخصية، بتشخيصها أو بعلاجها. وتأتي المقابلة الشخصية كوسيلة للتأليف بين مجموعة من المعلومات الآتية عن طريق التقارير أو أقوال الآخرين أو معلومات جاءت عن طريق القياس للقدرات والسمات بخاصة للشخص المفحوص ثم ما يصل إليه القائم بالفحص

أو المقابلة بنفسه عن طريق الأسئلة التي يوجهها إلى المفحوص، وما يظهر عليه من سلوك أثناء المقابلة. وقد تكون المقابلة من الطرق الشائعة لقياس الشخصية بالرغم من بعض العيوب التي قد ترافقها. فالقائم بالمقابلة كثيراً ما يأخذ في تقديره بالانطباع الأول الذي يكون عن شخصية المفحوص، فإن كان انطباعاً ساراً كان الحكم عليه في صالح المفحوص، وإن كان غير ذلك فهو ضده. لذلك قام كثير من المهتمين بالمقابلة بمحاولة تهذيبها وتجاوز عيوبها بتحديد وتوحيد الظروف التي تجري فيها ونوع الأسئلة وطريقة إلقائها، وتعدد القائمين بالمقابلة وتدريب من يتعرض لاستخدام المقابلة كأسلوب للحكم على الشخصية حتى يتمكن من تقدير المفحوص تقديراً كمياً. (عوض، 1994).

وهناك تعاريف أو تعريفات عدة للمقابلة:

ـ فقد عرفها (أنجلش وانجلش) بأنها «عبارة عن محادثة موجهة يجريها فرد مع فرد آخر، يكون الهدف منها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستخدامها في بحث أو من أجل التشخيص والعلاج».

ـ وعرفها (يونج) بأنها: «طريقة منظمة يمكن الحصول من خلالها على معلومات دقيقة. ويعتقد أن هذه الوسيلة ناجحة في البحث الاجتماعي».

ـ كما عرفها (ماكوبي وماكوني) بأنها: «تفاعل لفظي يتم بين الباحث والمفحوص في موقف مواجهة، يحاول الباحث أن يستثير المفحوص ويحصل منه على معلومات شخصية عن اتجاهاته وآرائه وخبراته. (قطامي، 1998).

وللمقابلة مزايا وعيوب عدة لا بد من تحديدها. فمن مزاياها:

1 ـ إتاحة الفرصة للمفحوص للتنفيس الانفعالي في جو آمن.

2 ـ تنمية المسؤولية الشخصية للمفحوص.

3 ـ إتاحة الفرصة للمفحوص بالتفكير بصوت عالٍ في حضور مستمع جيد هو الباحث أو الفاحص، بما يمكنه من التعبير بشكل صريح عن نفسه، وفهم ذاته.

4 ـ كما يمكن من خلالها الحصول على معلومات حقيقية قد لا توفرها أو لا تتوافر في الوسائل الأخرى المستخدمة في الحصول على المعلومات.

أما من عيوب المقابلة فهي:

1 ـ الذاتية في تفسير النتائج، ذلك أنه قد يختلف الباحثون في تفسير نتائج المقابلة، وقد يخطئ الباحث في تقدير بعض السمات أو يبالغ فيها أو يقلل من أهميتها، أو قد يكون متحيزاً عند كتابة ملاحظاته أو تفسيرها.

2 ـ انخفاض معامل الصدق ذلك بسبب كون الاستعدادات والقدرات وتقدير المشاعر مختلفة من باحث لآخر.

3 ـ كذلك انخفاض معامل الثبات بسبب كون أن مشاعر المفحوص تجاه خبراته الشخصية ومشكلاته تختلف من فترة لأخرى.

4 ـ أن المقابلة من الصعب إجراؤها مع الأطفال الصغار، أو أنها قد لا تحقق أهدافها معهم. (العنالي، 2000).

أساليب المقابلة:

1 ـ المقابلة المباشرة: وأصحاب هذا الأسلوب يؤكدون على أهمية أسلوب العمل في المقابلة وتحديد خطوات محددة لا بد من اتباعها، وأنها تركز على عملية التشخيص بجميع الوسائل، ويكون الدور الإيجابي فيها للباحث وليس للمفحوص.

2 ـ المقابلة غير المباشرة: أصحاب هذا الأسلوب يركزون على الفرد موضع البحث، ويتركز عمل الباحث هنا على مساعدة المفحوص على فهم ذاته وتحديد مشكلاته وقيمه واتجاهاته.

عناصر المقابلة:

للمقابلة مبادئ وأسس لا بد من مراعاتها والأخذ بها من أجل تحقيق أهدافها. ويمكن حصر هذه العناصر بما يأتي:

1 ـ الخصوصية والسرية، إذ على الباحث أن يكون أميناً إلى أبعد حد في نقل المعلومات. فعلى الباحث أن لا يستعمل البيانات لغير الهدف الذي جمعت من أجله وهو مصلحة المفحوص. وعليه أن يكون صريحاً مع المفحوص فيخبره

بهدف المقابلة وأين ستذهب المعلومات التي يعطيها له.

2 ــ المكان: يجب أن يكون مريحاً وبعيداً عن الفوضى، ويبعث على السرور، كما يجب أن تتم المقابلة فيه بعيداً عن تدخل الآخرين.

3 ــ الوقت: يجب أن ينتبه الباحث للزمن الذي يقضيه مع المفحوص تجنباً للشعور بالملل أو الضجر.

4 ــ على الباحث أن لا يظهر بمظهر المحقق، الذي يبعث على الإزعاج والمضايقة.

5 ــ يجب على الباحث أن يقوم بعملية تلخيص المقابلة وما تم فيها في نهاية المقابلة.

6 ــ الإعداد للمقابلة يجب أن يكون مخططا له مسبقاً، أي على الباحث أن يخطط لأسلوب بدء المقابلة والأسئلة المتضمنة فيها، وكذلك الأدوات اللازمة لتسجيل مضمونها، وكيفية إنهائها.

خطوات إجراء المقابلة:

تتضمن المقابلة خطوات عدة تضمن سيرها بشكل يحقق أهدافها. وهي:

1 ــ ملاحظة الباحث لانتقالات المفحوص وسلوكه.

2 ــ الإصغاء للمفحوص بهدف إعطائه الفرص للتعبير عن نفسه.

3 ــ تكوين الألفة والود والتفاهم والاحترام المتبادل بين الباحث والمفحوص، كأن يلجأ الباحث إلى مناقشة قضايا عامة كي يشعر المفحوص بالأمن وليبدأ بالتحدث بصراحة.

4 ــ توجيه الأسئلة من قبل الباحث ويجب أن يتم في جو يسوده الحب والمودة.

5 ــ تسجيل المقابلة: يشير الباحثون إلى ضرورة تسجيل المقابلة وما يدور فيها وقد يستعين الباحث بوسائل عدة ولكن عليه أن يستأذن المفحوص قبل استخدامها.

6 ــ إنهاء المقابلة: وهذه تحتاج إلى مهارة وخبرة من قبل الباحث، إذ يجب على الباحث أن ينهي مقابلته للمفحوص بشكل تدريجي، وأن يشير إلى موعد جديد لإكمال المقابلة وحل المشكلة.

أسئلة المقابلة:

إن الحكم على أهمية السؤال المتضمن في المقابلة ليس بالأمر السهل. ولكن عموماً يجب أن تكون الأسئلة أو يفضل أن تكون الأسئلة من النوع المفتوح النهاية، أي أن لا تكون الإجابة عليها (بنعم) أو (لا) وبخاصة في بداية المقابلة. وكقاعدة عامة أيضاً يفضل البدء بالأسئلة العامة ثم الانتقال إلى الأسئلة الخاصة والمحددة. وكذلك الانتقال من الأسئلة المعروفة أو المألوفة إلى الأسئلة الأقل ألفة. إذ تساعد هذه القاعدة المفحوصين في جمع أفكارهم كي يتمكنوا من الكشف عما يعرفون. (قطامي، 1998).

الفصل السابع

انحرافات الشخصية

النظريات المختلفة للشذوذ

الأسس العضوية والوظيفية والانحرافات النفسية

أنواع الانحرافات النفسية

الأمراض العصابية النفسية

أسباب الأمراض العصابية النفسية

التفسيرات النفسية للأمراض العصابية النفسية

الأمراض العقلية

السايكوباثية

الفصل السابع

انحرافات الشخصية

النظريات المختلفة للشذوذ:

1 ـ النظرية القيمية (The Voluational Theory):

الشذوذ من وجهة نظرها: الانحراف عن المثل الأعلى أو الكمال.

معيارها: مدى اقتراب الفرد وابتعاده عن الكمال.

الشخص العادي وفقاً لهذه النظرية: الشخص الكامل في كل شيء.

الأسوياء أقلية نادرة بينما تكون الأغلبية شاذة بحكم مقدورة انحرافها عن المستوى المثالي.

أصولها: مستمدة من الأديان المختلفة.

2 ـ النظرية المرضية (The Pothological Theory):

الشذوذ من وجهة نظرها: حالة مرضية في خطر على الفرد نفسه أو على المجتمع.

معيارها: علمي يختلف من ثقافة إلى أخرى.

الشخص الشاذ وفقاً لهذه النظرية: شخص ينحرف عن الكمال إلا أن انحرافه يتطلب التدخل لحمايته أو حماية المجتمع.

الشواذ أقلية قليلة والعاديون الغالبية ويدخل في عدادهم عدد كبير من المرضى غير الخطرين.

أصولها: مستمدة من علم الطب.

3 ـ النظرية الإحصائية (The Statistical Theory):

الشذوذ من وجهة نظرها: لا تصدر أحكاماً قيمية عنه فلا تنظر إلى ما هو محبوب وما هو مكروه وما يجب أن يكون وما يجب ألا يكون.

تعطي أهمية للتدرج والنسبية في الدرجة.

معيارها: مدى الانحراف عن المتوسط الشائع.

الشواذ: الأقلية التي تنحرف بمدى واسع عن هذا المتوسط وهذا الشائع. ويدخل في عداد الشواذ غير العاديين ــ في عامل الذكاء ــ كل من العباقرة والمعتوهين بحكم انحراف كل من الفئتين انحرافاً بعيد المدى عن المتوسط أو الشائع.

تتسم هذه النظرية بالموضوعية.

4 ـ النظرية الثقافية (The Cultural Theory):

الشذوذ من وجهة نظرها: بعض أنواع السلوك يعتبر شاذاً في ثقافة معينة إلا أنه يعتبر عادياً في ثقافة أخرى وتوجد أنواع من الشذوذ في ثقافة معينة بينما تنعدم في ثقافة أخرى.

معيارها: مدى الانحراف عن الشائع في ثقافة من الثقافات.

تعطي أهمية لعاملي الثقافة والنسبية.

وهي إلى جانب ذلك إحصائية.

5 ـ النظرية اللانسبية في الانحراف:

الشذوذ من وجهة نظرها: تعطي للصراع وللوظيفة التي يؤديها السلوك الناتج عنه ومدى مساعدة هذا السلوك للفرد على التكيف والتفاعل الاجتماعي في تحديد الشذوذ. فالواقع الذي يتكيف له الفرد تكيفاً فاشلاً أو ناجحاً يحدده المجتمع.

معيارها: مدى انحراف الشخص عما يحدده مجتمعه بأنه هو الواقع ــ على سبيل المثال الشخص الذي تعلم في ثقافته أن البرتقالة فاكهة تؤكل ثم يخشاها كما يخشى الثعابين هو شخص شاذ.

الأسس العضوية والوظيفية والانحرافات النفسية:

أولاً: الأسس العضوية:

يدل مصطلح «أساس عضوي» (organic) على السلوك الشاذ للفرد الذي

تعزى أسبابه إلى جسمانية فسيولوجية إما في جهازه العصبي أو أي جزء آخر من أجـزاء جسمه. فبعض المخدرات مثلاً والأمراض والاضطرابات الفسيولوجية تؤدي إلى قطـع الصلـة بين الفـرد وعالمه الخـارجي فتؤدي المخـدرات إلى تبلـد الحـواس والهلوسـة والتخريف. وقد يؤدي مرض الزهري إلى إتلاف بعض الأعصاب فيعطـل مـن تفـاعل الفرد مع بيئته تفاعلاً على أساس من الواقع.

ثانياً: الأسس الوظيفية:

يدل مصطلح «أساس وظيفي» (Functional) على الانحرافات الـتي لا تـرد إلى أسباب عضوية. وهذا لا يعني عدم وجود أي سبب عضوي فقد تكـون هنـاك أسـباب عضوية لا تعرفها ولا يمكن عزلها والتحقق منها. وجائز ألا يكـون هنـاك تغـير وظيفـي بين أعضاء الجسم أو يكون صراع بين أنماط العادات التي أدت إلى السلوك المنحرف.

أنواع الانحرافات النفسية:

تقسم الانحرافات النفسية إلى:

1 - الاضطرابات النفسجسمية (Pcychosomatic):

تـؤدي بعـض الأمـراض الجسـمانية إلى اضطرابـات نفسـية كمـا تـؤدي بعـض الاضطرابات النفسية إلى اضطرابات جسمانية. والأعراض النفسية تصاحب عـادة بعـض الأمراض الجسمانية كالاضطرابات النفسية المصاحبة لمرض السل أو العمى أو الصمم.

2 - الأمراض العصابية النفسية (Psychoneuroses):

ونعني بها الأمراض النفسية الخفيفـة في حدتـها والـتي لا ترجـع إلى أسـباب جسمانية أو وراثية ويراها الفرد في نفسـه علـى أنـها شـاذة وخارجـة عـن حـدود سيطرته وإرادته. وأهم ما يميز الأفراد عن غيرهم من المنحرفين أنهم يدركون ما يعانون من اضطرابات نفسية ويعرفون أنهم في حاجـة إلى المسـاعدة وفي مقـدرة هـؤلاء القيـام بمطالب الحياة اليومية دون كفاية تامة وفي مستوى أقل مـن مسـتوى كفايتـهم الحقيقـي. فالمخاوف الشديدة والقلق والخواطر والأفعال الاستحواذية تعطل من كفايتهم.

3 ـ الأمراض العقلية (Psychoses):

يكون انحراف البعض شديداً ومثل هؤلاء يسمون بالمجانين وهم يعانون من اضطراب حياتهم العقلية اضطراباً يؤدي بهم إلى العجز عن الاستجابة لأي منطق! وتعقل مما يساعد الفرد على التفاعل مع البيئة. ويودع مثل هؤلاء في مستشفيات الأمراض العقلية.

4 ـ السايكوباثيين (Psychopathic Personalities):

جماعة من الأفراد لا يعانون من أي مرض جسماني أو عقلي إلا أن سلوكهم الاجتماعي منحرف. فيه إزعاج للجماعة التي ينتمون إليها ويدخل ضمنهم الأحداث المنحرفون والمجرمون وبعض مدمني الخمور والشواذ جنسياً. وهم يختلفون عن المرضى بالأمراض النفسية وعن المرضى بالأمراض العقلية في أنهم لا يعانون من أي اضطرابات نفسية ولا يزعجهم سلوكهم فمشكلتهم هي إزعاجهم للغير وبخاصة أنهم لا يتعلمون من الخبرات السابقة ولا يجدي معهم العقاب.

5 ـ المتأخرون عقلياً أو ضعاف العقول (Mentally Deficients):

أفراد يفتقرون إلى القدرة على التعلم واكتساب الخبرات وقد يولدون مفتقرين إلى القدرة هذه ويعجزون عادة عن العناية بأنفسهم وحمايتها.

الأمراض العصابية النفسية

أ ـ الهستيريا (Hysterio):

يتميز المصاب بالهستيريا بـ:

1 ــ الطفلية في سلوكه.

2 ــ الأنانية.

3 ــ تجنب تحمل المسؤولية.

4 ــ الثرثرة.

5 ـ ممثل بارع يغالي في التعبير عن انفعالاته.

6 ـ متقلب في انفعالاته.

7 ـ شديد الحساسية.

8 ـ يميل إلى اكتساب عطف الناس عليه.

9 ـ كثير الشكوى.

10ـ يرغب في أن يكون محور الاهتمام أو مركز العناية.

11ـ اجتماعي يحب الاختلاط.

12ـ يسهل التأثير عليه بالإيحاء ما يهيئه لامتصاص انفعالات من حوله بسرعة لشدة حساسيته.

13ـ يبكي إذا بكى الآخرون ويضحك إذا ضحكوا.

14ـ يبكي ويضحك لأتفه الأسباب.

15ـ انفعالاته مؤقتة مما يدعو إلى التشكك في إخلاصه.

16ـ إن أحب بعنف وإن كره بحدة.

17ـ لا استمرار ولا عمق في عواطفه.

وقد يشكو من آلام جسمانية تنتقل من عضو إلى آخر في جسمه. وقد تظهر أعراض شلل في أحد أطرافه. أو فقدان الحساسية في جزء من أجزاء جسمه. وقد يصاب بالعمى أو الصمم أو القيء وما إلى ذلك من الأعراض الجسمانية التي لا أساس لها.

حالات الهستيريا:

1 ـ حالة انقسام الشخصية:

يقصد بها وجود شخصتين أو أكثر في نفس الفرد لكل منها ذاتها المستقلة المتكاملة وحياتها التي لا تدري عنها الشخصيات الأخرى أي شيء. وتتبادل هذه الشخصيات الأدوار في حياة الفرد وهذه الحالات النادرة.

2 ـ حالة فقدان الذاكرة:

تضطرب الحياة العقلية الشعورية فينفصل جزء منها. ويسيطر على الفرد في شكل فكرة أو عدة أفكار تبعد عن بقية حياته العقلية الأخرى فينساها وينسى معها اسمه واسم عائلته ومكان إقامته ويتصرف بشكل آلي مع شعوره بأنه قد فقد شيئاً فيحاول البحث عنه فإذا كانت هذه الحالة مصحوبة بالرغبة في الهرب فقد يعثر على هذا الفرد متجولاً بعيداً عن محل إقامته دون ما هدف.

الفرق بين ردود الأفعال الهستيرية وبين الشخصية الهستيرية:

كل فرد عرضة لأن يستجيب بشكل هستيري في مواقف معينة. ويختلف هذا عن الشخصية الهستيرية في نمط سلوكها الذي يتميز بالمميزات السابقة التي تطبع تاريخ حياتها.

ب ـ القلق (Anxiety):

يعد القلق أحد أعراض جميع حالات الأمراض العصابية النفسية.

أعراضه تشبه أعراض الخوف وهي:

1 ــ زيادة في نبضات القلب.

2 ــ سرعة التنفس.

3 ــ جفاف الحلق.

ترى هورني أربع طرق يلجأ إليها الفرد للتهرب من القلق هي:

1 ــ التبرير: يحاول الفرد فيه أن يحول القلق إلى مخاوف معقولة. فالأم على سبيل المثال التي تبدي قلقاً زائداً على أولادها قد تبرر قلبها بالخوف عليهم من الأمراض أو تعرضهم للحوادث.

2 ــ الإنكار: في بعض الأحيان يكون إنكار القلق شعورياً فالفرد الذي يبرر قلقه بخوفه من الظلام قد يتحدى وجود هذا الشعور فيه بالالتجاء إلى النوم دائماً في الظلام لإظهار عدم خوفه منه. ولكنه لا يتغلب على قلقه الأصلي وأحياناً

أخرى يكون الإنكار لا شعورياً فيتضمن كتب القلق الذي تنم عنه المصاحبات الجسمانية من رعشة وتصبب العرق وازدياد نبضات القلب والإسهال.

3 ـ التخدير: تعاطي المخدرات أو شرب الخمر في محاولة التغلب على القلق.

4 ـ التجنب: الابتعاد عن المواقف التي تستثير القلق أو تؤدي إلى التفكير فيه.

جـ ـ الاستحواذ:

يتميز الأفراد الذين يعانون من الاستحواذية سواء أكانت أفكاراً أم أفعالاً بأنهم أفراد نشأوا في بيئة متزمتة، متعسفة في القيود التي أحاطت بها نشأة الفرد، قاسية في تدريبه على النظافة وضبط العمليات الإخراجية، متزمتة في تطبيق أوامر الدين ونواهيه في التربية مما يهيئ الفرد للعصاب النفسي.

د ـ الرجع العصابي:

في هذه الحالة ينهار الفرد نتيجة لكارثة حقيقية ألمت به كفقدان الثروة أو الفشل في الحب... إلخ.

أعراضه: قلق، عدم استقرار، خوف واكتئاب، بكاء مستمر، عجز عن القيام بمطالب الحياة اليومية، محاولة الانتحار.

وتختلف حالات الاكتئاب في الرجع العصابي عن حالات الاكتئاب في بعض الأمراض العقلية فالاكتئاب في الرجع العصابي له سبب حقيقي في حياة الفرد إلا أن استجابة الفرد للموقف كانت استجابة مبالغ ليها. ولولا استعداد الفرد للاكتئاب وللعصاب النفسي لتغلب على الموقف ولجابه المشكلة بحل عملي. ويزول الرجع العصابي النفسي بزوال الموقف الذي أدى إليه. وهو يُعالج بالصدمات الكهربائية التي تساعد الفرد على التغلب على أزمته في وقت قصير.

هـ ـ النيوروستانيا:

تبدو على الفرد أعراض تشبه الإجهاد العقلي والجسماني يطلق على هذه الحالات النيوروستانيا.

الأعراض: يبدو المريض:

1 ـ شاحب الوجه.

2 ـ مجهدا.

3 ـ عاجزا عن القيام بأي مجهود جسماني أو عقلي.

4 ـ تصبب العرق.

5 ـ تخاذل قواه إذا أرغم على القيام بأي مجهود.

الأسباب: تاريخ طويل من الصراع وعدم التكيف في حياة الفرد.

أسباب الأمراض العصابية النفسية:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن الحادثة التي تسبق إيداع المريض بمرض عصابي نفسي في أحد المستشفيات هي:

1 ـ اقتصادية: التورط في مشاكل مالية.

2 ـ اجتماعية: وفاة أحد أفراد الأسرة أو صعوبات زوجية.

3 ـ اضطرابات نفسية: الحساسية الزائدة والحاجة إلى العطف والتقدير والشعور بعدم الكفاية والتزمت مع النفس.

4 ـ سوء التنشئة الاجتماعية: الإهمال في التربية في مراحل الطفولة الأولى والقسوة في المعاملة وسوء التغذية المزمن.

5 ـ العاهات الجسمانية: الناتجة عن الحوادث أو الأمراض أو العادات السيئة أو ضعف المقاومة الموروث.

6 ـ وراثية: أي يكون لدى الفرد استعداد جسماني موروث لتمثل هذه الأمراض. وقد يكون لدى الفرد الاستعداد لكنه لا يتعرض لعوامل تؤدي به إلى المرض. والأفراد يختلفون فيما بينهم في مدى هذا الاستعداد فقد ينهار فرد عنده استعداد للمقاومة أعلى من غيره بينما لا ينهار الآخر تبعاً لحدة المشكلة التي يواجهها كل منهما.

التفسيرات النفسية للأمراض العصابية النفسية:

ترى هورني أربعة عوامل تلعب دوراً مهماً في العصاب النفسي وهـذه العوامـل متداخلة تخلق الصراع ويسود أحدها ويطبع المريض بطابعه وهذه العوامل هي:

1 ـ الحاجة الملحة إلى العطف:

يضحي المريض بالغالي والثمين في سبيل إرضاء الغير والتضحية مـن أجلـهم وهو في قرارة نفسه كاره لمـا يفعـل لأن الشـعور الكـامن هـو الخـوف مـن النـاس وشعوره بالحنق عليهم وكأنه في تضحياته هذه يحاول اكتساب الحب يقـول للنـاس: «إنني أعبر عن حبي لكم حتى لا تؤذونني» إلا أنـه يريـد حبـاً مطلقـاً دون قيـد أو شرط ولا تنفع معه أي محاولة لإظهار الحب فهو يريد المزيد دائماً مـع عجـزه عـن مقابلة الحب بحب حقيقي من ناحيته لأنه يشعر في قرارة نفسه بعجزه عـن أن يحـب فهو لا يرضى بعلاقة فيها المساواة في تبادل الحب ونتيجة لفشل هؤلاء في الحصـول على ما يبتغون من حب وعطف بالشكل الذي يرضيهم نجد الكثير منـهم يتنقلـون من علاقة غرامية إلى أخرى دون أن تجد في كل ذلك أي إشباع.

2 ـ الحاجة الملحة للقوة:

تبدو هذه الحاجة في نزوع المريض إلى السيطرة واكتساب الصيت والحصول علـى الثروة وتنبع كل هـذه الرغبـات عـن إحسـاس عميـق بـالقلق والكراهيـة والحقـد والشعور بالنقص ويبدو أنه يشعر أن استحواذه على القوة يحميه من إيذاء الناس له فيباهي ويفاخر بالمال أو الجاه أو الذكاء أو العلم ويعز عليه تنسيب الخطأ إليه فرأيـه دائماً هو الصواب مهما كانت الأحوال والظروف وهـو يحـاول اكتسـاب الصيـت بالتعرف على الشخصيات الهامة كما يحاول أن يكون دائمـاً في المقدمـة بـين أقرانـه مستغلاً أي سلاح في التفوق عليـهم فينتقـص منـهم ومـن قدراتـهم وقـد يسـتغل الكذب والوشاية والسخرية والتهكم وما إلى ذلك.

ويقع هذا الفرد في صراع بين حاجته لحب النـاس لـه وخوفـه مـن انتقامـهم ويعجز عن حل هذا الصراع فهو يريد أن يجمع بين النقيضين رغبة في السيطرة على الناس ورغبة في اكتساب حبهم.

3 ـ الخنوع المرضي:

تظهر أعراضه في تقبل الفرد لمبادئ معينة تؤمن بها هيئة ما أو فرد ما. ونادراً ما يعارض الخانع أي فرد بل يتقبل آراء الغير ورغباتهم ويسير في التيار فإذا كان الخانع من الصنف الأول فهو يقبل السلطة التقليدية وما تبديه من توجيهات وإذا كان من النوع الثاني فهو يكبتّ أي رغبة نابعة من نفسه كما يكبت أي نقد ولو يوجهه للغير بل كثيراً ما يتقبل إهانات الفرد دون دفاع عن نفسه. وفي كلتا الحالتين يعتقد الخانع الخنوع الوسيلة التي تجنبه الأذى وتكسبه رضا الغير.

4 ـ الانزواء المرضي:

يتخذ هذا الشخص من الاستقلال عن الغير سواء في تحقيق حاجاته الداخلية أو الخارجية وسيلة لحماية نفسه فخشيته من الناس وخوفه منهم يؤديان به إلى الابتعاد عنهم ويعتقد هذا الشخص في ذلك تخفيفاً لحدة قلقه.

الأمراض العقلية

قسم كرايبلين (Kraepelin) الأمراض العقلية إلى:

1 ـ الفصام (Schizophrenia):

يوجد هذا المرض في كل الأجناس البشرية وفي كل الدول. والمرضى به يكونون أكبر نسبة من المرضى في مستشفيات الأمراض العقلية. ونسبة من يشفون منه يتراوح بين 5٪–30٪ أما البقية الباقية فتبقى في تدهور مستمر حتى الوفاة. ويصيب هذا المرض المراهقين والشباب إلا أنه قد يصيب الفرد في أي مرحلة من مراحل حياته. وتظهر أعراضه في فصائل تميز أنواعه المختلفة وهذه الفصائل هي:

أ ـ الهبفرينية (Hebephrenia):

يتميز سلوكه بالطفلية والنكوص إلى مرحلة لا يراعي فيها عرفاً أو تقليداً ويتميز ببلادة العاطفة. إذ قد يسمع عن وفاة أقرب المقربين دون أن تهتز مشاعره وكأن الأمر لا يعنيه. فضلاً عن أن تفكيره لا منطق فيه.

ب ـ الكتاتونية (Catatoina):

يعاني الفرد من تيبس جسماني ونفسي. وقد يجلس المريض لساعات طويلة جامداً في مكانه مطأطئ الرأس دونما حركة وإذا اقترب منه إنسان لم يحس بوجوده. ويتميز بالسلبية أو يصعب التحدث إليه أو إشراكه في أي نشاط ويعزف عن الطعام ولا يكترث بتنظيف نفسه فضلاً عن أنه قد ينفجر في موجات اعتدائية من وقت لآخر.

جـ ـ البسيطة (Simple):

تتدهور الحالة ببطء مستمر ويبدو المصاب بها وكأنه ضعيف العقل نظراً لعدم قدرته على التمييز أو التطلع إلى المستقبل ومظاهر عدم اللامبالاة التي تعتريه. ويظهر المريض وكأنه فقد طعم الحياة. وتدهوره المستمر نادراً ما يؤدي إلى استرداده الشعور بالحياة والواقع.

د ـ الاضطهادية (Paraniod):

تتميز بالأوهام في المعتقدات والأفكار والأفعال. فأوهام المريض غريبة خارجة عن حدود التصور ولا منطق فيها ولا وحدة أو تماسك وهي جزء من هلوسته وتتضمن تبريرات يبرر بها المريض لنفسه أسباب مرضه وتهذيته.

هـ ـ شبه العصابية (Pseudoneurosis):

تتميز بالجمود والتزمت والبرود العاطفي والانفجارات العدوانية والمريض بها يصف آلامه وصفاً غامضاً واهياً يكرره المرة بعد المرة دون أن يكون هناك دليل على الاستبصار والإدراك لحقيقة مشاكله. وتعتريه فترة مرضية تتفاوت ما بين عدم الاهتمام والجمود إلى الانشغال الزائد بالأمور الجنسية والاضطراب والهياج وقد يتطور المرض إلى حالة فصام كاملة.

وتشترك كل حالات مرض الفصام في:

1 ـ تبلبل الأفكار وعدم انتظامها.

2 ـ عدم المبالاة.

3 ـ البلادة العاطفية.

4 ـ الهلوسة مع رؤية مرئيات وسماع أصوات والإحساس بأشياء لا وجود لها.

5 ـ الطفلية.

6 ـ عدم القدرة على الحكم على الأشياء.

7 ـ السلبية وعدم التعاون.

8 ـ التدهور العقلي.

ويميل المريض إلى العزلة قبل استفحال المرض به ويشعر بأن هناك من يرقبه أو يتحدث عنه ويعبر عن الخوف من العقاب والشكوى من أمراض جسمانية ويكون سلوكه بصورة عامة غريباً.

2 ـ الذهان الدوري أو النواب (Manic-depression):

يشفى نسبة كبيرة تبلغ الثلثين ممن يصابون به ونادراً ما يصيب فرداً عمره أقل من (18) سنة. وترتفع نسبة إصابة النساء عن الرجال في هذا المرض. ويحصل عادة هذا المرض عقب الإصابة بمرض جسماني أو فقدان الثروة أو الفشل في الحب أو في الوظيفة.

يتميز هذا المرض بموجة من التجلي المصحوبة بنشاط أو اضطراب وهياج ويشعر المريض في هذه الحالة بما يأتي:

1 ـ الشعور بالنشوة والاضطراب ويبدي نشاطاً زائداً يشعر معه المريض بالثقة البالغة في نفسه وقوته.

2 ـ يبدو مشغولاً قليل الصبر عزيزاً عليه النوم ويغني ويرقص متحدياً غيره.

3 ـ يظهر الغضب محاولاً الشجار لإظهار قوته أو للسيطرة.

4 ـ يتحدى المسؤولين عنه أو المشرفين عليه.

5 ـ يكثر الكلام طارقاً موضوعاً بعد الآخر دون وجود رابطة بين المواضيع الكثيرة التي يطرقها.

6 ــ يلجأ إلى السجع وضرب الأمثال والسب والوقاحة.

7 ــ تنقلب موجة نشوته إلى غضب وثورة خاصة إذا اعترض سبيله أي معترض.

8 ــ نظراً للمشاكل التي يخلقها المريض تحتم الضرورة عزله لصالحه.

9 ــ يهمل المريض حاجات النظافة وما تقتضيه لعناده.

10ــ لديه حساسية زائدة وكبرياء يمكن استغلالها بإظهار الاحترام له ومعاملته معاملة حسنة وإظهار الصداقة له مما يؤثر فيه تأثيراً بالغاً.

أو موجة من الاكتئاب والحزن العميق والبكاء وفي هذه الحالة يتميز المريض بما يأتي:

1 ــ يفقد قدرته في السيطرة على نفسه.

2 ــ يصعب عليه إدراك ما حوله فتعتريه البلادة الذهنية.

3 ــ اختلال التفكير.

4 ــ يبدو وكأنه يعاني من كابوس بغيض.

5 ــ يعبر المريض عن شعور مزيد من الذنب متهماً ذاته مبيناً مدى احتقاره لها ومدى جدارته بأقصى العقاب الذي يتوقعه من أي فرد في أية لحظة.

6 ــ يفقد الشهية وقد يستدعي الأمر إطعامه بالقوة.

7 ــ جفاف الفم والحلق والأمراض الجسمانية تمثل شكواه على الرغم من عدم وجودها.

8 ــ يخشى عليه من محاولة الانتحار.

3 ـ ذهان الاضطهاد (Paranoia):

يتضمن الأعراض الآتية:

1 ــ الغيرة الشديدة.

2 ــ الشك في الآخرين.

3 ــ لا يحتمل نقاشاً أو جدالاً.

4 ـ تنتظم أفكاره في سلسلة منطقية يخدع بها نفسه وغيره.

5 ـ ميله الشديد للانتقام.

6 ـ ذكاؤه فوق المستوى العادي.

7 ـ يمتاز اجتماعياً وعلمياً واقتصادياً.

8 ـ يميل إلى الجمود والتزمت والحساسية الزائدة والمباهاة والمفاخرة.

9 ـ حب العظمة.

10ـ تعتريه موجة من الهياج والغضب والنشوة.

11ـ وقد تعتريه حالات من الضيق والكرب والحزن.

والمجنون بهذا النوع من الجنون يوقع غيره في مشاكل مختلفة انتقاماً منه لأسباب ينسجها خياله وهو حريص على أن لا يتورط هو نفسه في هذه المشاكل لذا مشكلة هؤلاء كبيرة لأنهم ينغصون حياة كل من يتعامل معهم أو يحتك بهم لتأويلهم وتفسيرهم أي بادرة بأنها اضطهاد لهم.

4 ـ الصرع (Epilepsy):

يحدث عندما لا ينمو المخ نمواً طبيعياً أو تصيبه عدوى مرضية أو يلحق به ضرر أو تنمو تورمات فيه فتؤدي إلى اضطرابات عقلية. ودراسة الحالات التي تؤدي إلى هذه الأمراض من اختصاص جراحي المخ والأعصاب.

أنواعه:

أ ـ أشد حالاته هي التي يصاب فيها المريض بالنوبة فجأة فيذهب في غيبوبة تامة فجائية وتشنجات جسمية وسبات بعد الصدمة وتنبه تدريجي وقد تصيبه النوبة ليلاً أو نهاراً. وأن ما يزيد عن 50٪ من المصابين يسبق حالات التشنج عندهم بعدة ثوان ما يشبه الإنذار باقتراب النوبة ويختلف الإنذار من شخص لآخر. فقد يكون شعور بإحساس معين في المعدة أو الدوار الأيدي أو الإقدام أو إحساس غريب في العين أو الرأس أو العضلات.

ب ــ نوبات قصيرة من الدوار وفقدان الشعور واضطراب في تعابير الوجه وتوقف عن العمل قد تمر سريعاً دون أن يلاحظها أحد ويعود بعدها إلى حالته الطبيعية. وقد تكون النوبة أقصى فيتدلى رأسه وتحدث بعض التشنجات العضلية. وهذا النوع أكثر تكراراً من الأول فقد تكرر من واحد إلى مئة مرة في اليوم.

جـ ــ النوبة الجاكسونية (Jaksonian Seizure): تتميز هذه النوبة بتشنج عضو من أعضاء الجسم كالذراع أو الرجل ولا يفقد المصاب شعوره إلا أنه يفقد إرادته في التحكم في حركة العضو الذي يبدو فيه العرض وقد تنتشر النوبة وتتحول إلى نوبة من النوع الأول.

د ــ تختلف أعراض النوبة من فرد إلى آخر إذ تضطرب الحالة الشعورية للفرد الذي يتصرف ويتكلم وكأنه في حالة لا شعورية فيمشي ويعض ويرتدي ملابسه ويتكلم كلاماً غير متسق ويجيب إجابة مضطربة على ما يوجه إليه من أسئلة. وتستمر النوبة لعدة دقائق وقد تطول وتستمر أياماً أو ساعات. ويبدو المصاب وكأنه مخمور وقد يرتكب جريمة أثناء النوبة لا يتذكرها بعد انقضائها.

ويعاني الأطفال المشكلين من هذا النوع من الصرع ويظهر في سلوك المشاكسة والاعتداء والتخريب والبذاءة وعند انتهاء النوبة يبدو الطفل هادئاً وديعاً حسن السلوك. ويمكن اكتشاف هؤلاء الأطفال عن طريق الرسوم البيانية لتيارات المخ الكهربائية.

السايكوباثية

هي ليست مرضاً عقلياً أو عصابياً نفسياً أو تأخراً عقلياً أو مرضاً جسمانياً. هي انحراف الشخص اجتماعياً. وهي نوعان:

1 ــ السايكوباثية الأولية: لا زالت أسسها النفسية غامضة غير معروفة.

2 ــ السايكوباثية الثانوية: هي أعراض لأمراض عصابية نفسية أو أمراض عقلية وتشكل نسبة 85٪ من الحالات التي يمكن تشخيصها ويمكن علاجها بعلاج المرض الأصلي الذي يعاني منه الفرد.

ويتميز الشخص السايكوباثي من طفولته:

1 ــ شدة المراس والشغب والمناوشة ولا يؤثر فيه مدح أو ذم ولا ثواب ولا عقاب.

2 ــ خارج عن التقاليد والنظم دائماً.

3 ــ قدراته العقلية عادية.

4 ــ لا يعبأ بالمسؤولية.

5 ــ سلوكه طفلي لا يتخلى عنه أبداً.

6 ــ تصرفاته غريبة وكأنها تصدر عن عقل مريض. فقد يسرق دون أن يكون محتاجاً للمال فقد لمجرد اللذة.

7 ــ يتميز بالظرُف والقدرة على جذب عطف الآخرين وإعجابهم وصداقتهم له بالرغم من أنه لا يؤمن له ولا يوثق فيه.

8 ــ أناني ولا يراعي شعور الآخرين أو حرمة ممتلكاتهم وحقوقهم.

9 ــ عدم تأنيب الضمير أو الشعور بالذنب.

10ــ تعوزهم القدرة على الحب أو التعلق بأي شيء وقد يضحون بأقرب صديق أو قريب لهم من أجل منفعتهم الشخصية.

11ــ غير صادقين في التعبير عن انفعالاتهم وعواطفهم على الرغم من قدرتهم على ذلك.

12ــ يتصرفون كما يوحي إليهم الموقف دون النظر إلى العواقب وما قد يترتب على تصرفاتهم.

13ــ معاييرهم الخلقية ناقصة.

ويشمل السايكوباثيين حثالة المجرمين ومدمنو الخمور والمخدرات والمتزمتون والمتشردون والمتعصبون دينياً أو مذهبياً والمرضى بالكذب (جلال، 2001).

مراجع الكتاب

أ- المراجع العربية:

- عبد الوهاب العيسى 1998: مستويات الطموح والانبساط والانطواء، مطبعة جامعة بغداد.
- نجم الدين علي مردان 1992: رياض الأطفال، الجمهورية العراقية تطورها ومشكلاتها، مطبعة جامعة بغداد.
- عيد علي الجسماني 1998: الطفل السوي وبعض انحرافاته مقدمة عامة في سيكولوجية الطفولة، مطبعة جامعة بغداد.
- محيي الدين أحمد حسين (1982): العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين. القاهرة، دار المعارف.
- مديحة عبد الفضيل (1985): التخيل والقدرة على التفكير الابتكاري لدى أطفال المرحلة السادسة من التعليم الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنيا.
- مراد وهبة (1991): الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة، ص ص 5-3.
- مصري حنورة ونادية سالم (1990): نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية- القاهرة.
- مصطفى حجاوي (1991): تربية الإبداع. مشروع من أجل المستقبل، المؤتمر التربوي السنوي السابع، إبريل، وزارة التربية والتعليم، البحري، ص ص 5-19.
- مصطفى كامل (1987): دراسة لبعض العوامل التي تؤثر على التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة، طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، كلية التربية. جامعة حلوان.
- ممدوح الكناني(1990): الأسس النفسية للابتكار، الكويت، مكتبة الفرح.
- ممدوح الكناني (1996): دراسات وقراءات في علم النفس. مكتبة ومطبعة النهضه بالمنصورة.
- ممدوح الكناني (1987): بحوث ابتكارية في البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق، المنصورة، دار النهضة.
- ------- (1999): دراسة لسمات الشخصية لدى الأذكياء المبتكرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية بالمنصورة.
- مجدي عبد الكريم(2000) تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة. الأنجلو المصرية.
- مجدي عبد الكريم (2000) الطفل المبدع، الأنجلو المصرية.
- مجدي عبد الكريم (2004) تنمية الإبداع. دار الفكر العربي.

- محمد رضا البغدادي (2001) الأنشطة الابداعية للأطفال. دار الفكر العربي.
- محمد ابراهيم عيد (2002) الهوية والقلق والإبداع، دار القاهرة.
- مصطفى سويف (2000) دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، الدار المصرية اللبنانية.
- مراد وهبة ومنى أبو سنة (2000) الإبداع في التعليم، دار الطباعة للنشر والتوزيع.
- ممدوح الكناني (1999) قراءات وبحوث في الابتكارية، مكتبة التربية الحديثة.
- نادية عبده أبو دنيا (1986): تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة كتوراه، كلية البنات. جامعة عين شمس.
- ناهد رمزي (1976): عوامل التنشئة بوصفها متغيرات سيكوسوسيولوجية، في علاقتها بالقدرات الإبداعية لدى الإناث، رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة بمكتبة كلة الآداب، جامعة القاهرة.
- ناهد رمزي (1971): القدرات الإبداعية، دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين، رسالة ماجستير، مودعة بمكتبة كلية الأداب، جامعة القاهرة.
- يوسف ابراهيم نبراي (1992): الإدارة المدرسية الحديثة، الكويت، مكتبة الفلاح.
- يوسف ميخائيل أسعد (1983) سيكلوجية الإلهام، مكتبة غريب.
- تيسير صبحي ويوسف قطامي(1992): مقدمة في الموهبة والإبداع، عمان، دار الفارس للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد (1977): قراءات في تنمية الابتكار، دار النهضة العربية.
- حسن أحمد عيسى(1967): التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض السمات الانفعالية في الشخصية. دراسة عاملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.
- حسن أحمد عيسى، مصري عبد الحميد حنورة (1985): الفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية، دراسة حضارية مقارنة لمجموعات من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الثاني، مايو، ص 33-59.
- حسنين محمد الكامل(1990): الفروق بين الجنسين في الابتكارية اللفظية لدى الطلاب الجامعيين، المنيا: مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد 4، العدد 1، ص ص: 1:17.
- حلمي المليجي (1948): سيكلوجية الابتكار، ط3. دار المعرفة الجامعية. القاهرة.
- خليل ميخائيل (1983): قدرات وسمات الموهوبين، دراسة ميدانية، الإسكندرية، دار الفكر العربي.
- دين كيث سائمينان (1993): العبقرية والإبداع والقيادة. (ترجمة): شاكر عبد الحميد، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والآداب. العدد 176.

- رجب الشافعي وأحمد طه (1992): التغيرات النمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الخامسة من التعليم الأساسي. دراسة تطورية، مجلة علم النفس. العدد 23، السنة السادسة، ص ص 90-106.
- رشاد عبد العزيز موسى (1990): الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقته بالأصالة، القاهرة: مجلة التربية- جامعة الأزهر، العدد 16، ص ص 231-247.
- رشاد موسى ومحمود غندور (1990): المبتكر ودافعيته للإنجاز، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 11، ص ص 36-91.
- زكريا الشربيني ويسرية صادق (2002): أطفال عند القمة، دار الفكر العربي.
- زكي نجيب محمود (1991): رأي في الإبداع وضرورة تنميتة في عملية التربية والتعليم، مراد وهبة، الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ص 27- 30.
- سعد الدين ابراهيم (1985): الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، المستقبل العربي، العدد (77)، يوليو.
- سناء علي محمد (1991): الفروق بين الجنسين في الإبداع لدى عينة من أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الريف والحضر، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الأول، سبتمبر، ص ص 165-188.
- سيد أحمد عثمان (1974): علم النفس الاجتماعي (المسايرة والمغايرة)، الأنجلو المصرية.
- سيد صبحي (1987): أطفالنا المبتكرون ، دراسات في الصحة النفسية للطفل، القاهرة، المطبعة التجارية الحديثة.
- سيد صبحي (1975): أثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (1978): التفكير، دراسات نفسية، ط2. الأنجلو المصرية.
- (1986): تطور قدرات التفكير الابتكاري من الصف الثالث حتى الخامس الابتدائي لدى عينة من تلاميذ مدينة الإسكندرية، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ص 710-733 .
- سوزان أحمد يوسف (1989):أثر استخدام لعب الأطفال على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة ، القاهرة: مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 9، ص ص: 1330 134 .
- شاكر عبد الحميد (2001): علم نفس الإبداع، دار غريب، ب ت.

- شاكر عبد الحميد (1995): علم نفس الابداع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- (1993): الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، مؤتمر الطفل العربي مبدعا، كلية التربية النوعية ببور سعيد، ديسمبر.
- شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة (1990): العلاقة بين حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين الجنسين، المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر من 22-24 يناير. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص 515- 545.
-صفاء الأعسر (2000): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر.
- صائب أحمد الألوسي (1976): أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، رسالة الخليج العربي، 5(15)، 71-79.
- صفوت أرنست فرج (1983): الإبداع والمرض العقلي، دار المعارف.
- صفوت أرنست فرج (1975): تنقية اختبارات القدرات الإبداعية، دراسة عاملية منهجية لمقاييس الإبداع، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بمكتبة كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- صفوت أرنست فرج (1971): القدرات الإبداعية والمرض العقلي، دراسة للأداء العقلي لدى العصابيين، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلة الآداب، جامعة القاهرة.

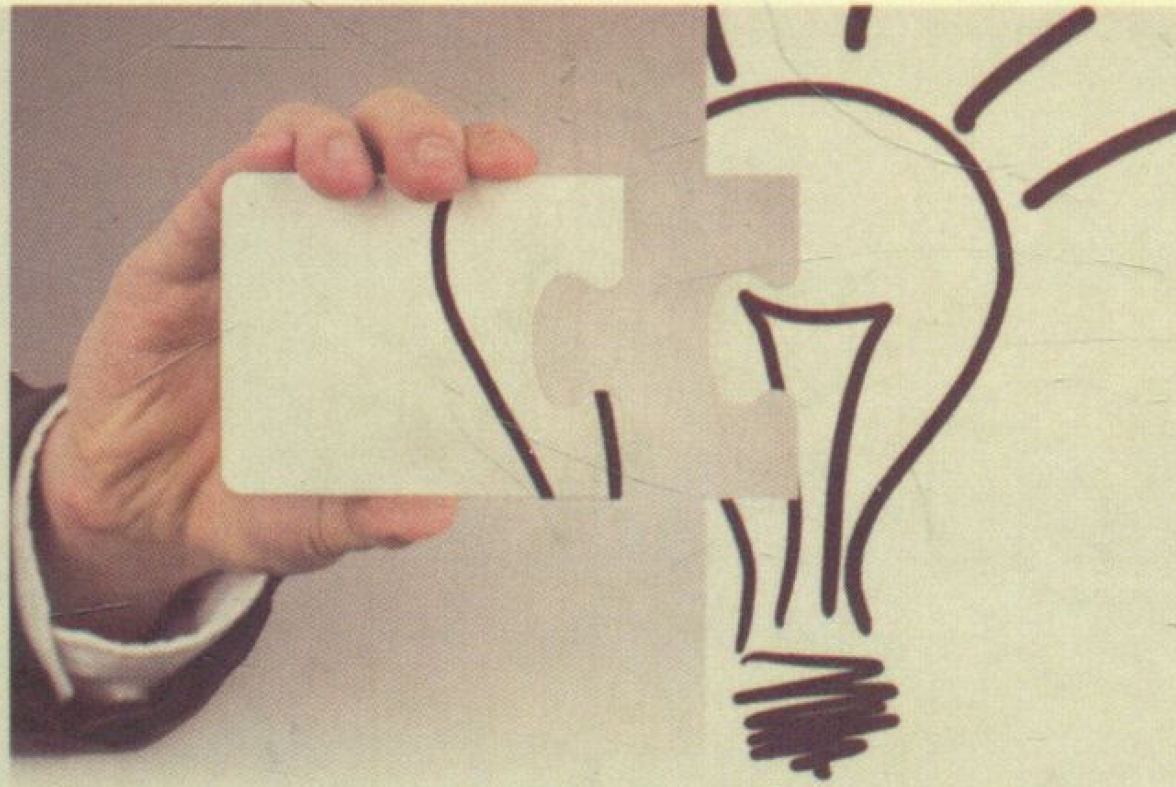
ب- المراجع الأجنبية:

- Brown, J.A. L.1991. The Social Psychology of Industry.
- Me Farland, H.S.H. 2000. Psychology and Teaching.
- Knight, Rex, "Chidren's Needs and Interests" in studies in Education, 2000.
- Statnen, Ross.2004. Psychology of Proonality,.
- Klanssmeir, H.J. 2002. Learning and Human Abilities.
- Morris, Ben, 1998. "The Contribution of Psychology to the study of Education" in the study of Education, ed, by J.W. Tibble.
- Taylor,W.1999."The Sociology of Education" in the study of Education, ed, by. J.W. Tibble.
- Amabile, T.M (1989) Growing up Creative, Nuturing a life time of Creativity,N. Y., Crown Publishers.

- Arther, M (1984): The intluence of Creativity intervention training on the adjustment potential of kinder gaarten children, Dis. Abs. Int., v. 44.
- Taylor (Ed), climate- Barron, F(1972): Travels in ssseearch of new attitude for innovation, In: C. for creativity, Pergamon press Inc.
- Barrib, F (1981): Increasing children's creativity through a Comination of teacher training approaches, In: J. Gowan et. (Eds) Creaaativity is education complicaations, Kemball, Hunt, Publishing Com, P. PP. 229- 235.
- Campbell, D (1977): Take the road to creativity and bet off your dead end. Nile, Argus commnications.
- Christie, T (1970): Environmental Faactors in crativity. Jou. of Crea. Beh. 4, PP. 13-31.
- Davis, G. A (1999): Training creativity in adolescence , A discussion of strategy. In: R.G. Grinder (Ed), Studies in adolesence, Macmillan Com. vol.(3), No. 2. PP. 95- 104.
- Edwards , M.P Tylor, E. (1995): Intelligence, Creativity, and achievement in non selective puplic Junior high school , Ju. of edu. vol. 56.PP. 96-99.
- Flowwers, L. and Guebin. C.P (1989) Creativity and peerceptiion, In J. A Glover. P.P. Running and C. R. Reynold. Handbook of creativity , Plenum press. N.Y.
- Forisha, B.L (1999): Creativity and Imagery in Men and Woman. College Student personnel Abstracts. 51. 1. PP. 98-99.
- Gargner, H (1988):Creativity: An Interdiscipllinaary perspective creativity Research Journal. 1. 8-26.
- Gallino, T.(1991): Children with and without an Imaginaary friend: Their creative and social Abilities, Eta EvollutivaP No. 39,33- 44.
- Getzels, J.R (1972): Managing for creativity In the Organization, In: C. Taylor (Ed). Climate for creativity pergamon press,Inc,
- pp. 23-32.
- -Gray, C.E and Youngs, R. C(1981): Utilizing the divergent production matric of structure of intellect model in the develoopment of teaching strategies. In: J. Gowan et. als. (Eds), Creativity its edu, implications, Kendall Huntm PP. 156- 146.
- Gordon. W. J.J (1991): Yje, taphorical way, Cambridge, Mass,. Propoise Books.

- Gowan, J.C.. and Demos , G.D., (1981) The Counsselor and the Creative child, iIn: J. Gowan. 201-203. Et,. als(Eds). Creativity, its impications Kendel Hunt, PP.
- Guilford, J.P (1981): Factors that and hinder Creativity, In: J. Gpwan et, als (Eds) Creativity its edu. implication Kendel Hunt, PP.59-71.
- Guilford, J. (1970): Traits of Creativity, In:P.E. Vernon (Ed), Creativity, England Benguin Books.
- Guilford. J. et al (1961): Factors of interest in thinking m Jou. of. General Psychology, 65,39- 56.
- -Hallmanm R. J. (1981) The necessaary and sufficient condones of creativity , In: J. Gowan et als (Eds).
- creativity: its edu. implications, Kendall, Hunt publishing Comp.
- Hassan, P & Butcher. H. J (1996) Creativity and Intelligence , A partial replication with of psych. 57, 129- 135. scottich choldren of Getzel's and Jackcon's syudy British, J.
- Hordd Rougg (1993): Imagination, an inquirey into the soures and conditions that stimulate creativity. N. Y. Hayeer & Row , P. 42.
- Khatena Jjoe (1990): Parente an Creativelly Gifted Educaating the a Blest: A Book of Reading in the Education of Gifted children , Edited by john Curtis Gowan, Joe Katena, E. Paul Tprramce, Second Edition, F. E. Peacock publishing. Inc.
- Kokot, S, J. Colman J. (1997): The Creative mode of Being, V. 31, N. 3, 3q. PP. 212- 226.
- Torrance, E. P (1991): Guiding Creative Talent, Prentice- Hall, Hersey.
- Van Gundy, A. B. (1987). Creative probleml solving, aguide for trainers and management, N.Y., Quorum books.
- Willings, D (1990): The Creatively Gifted, Cambridge. Woodhead Faulkner.
- Yamamato, K(1996): Achievement, Intelligence, and Creaative thinking in fifth grade children, a correlation, study, Merrill- Yamamato, K planer Quaaarterly, No. 3, vol. 12, July.
- Young. J.G (1985): What is Creativity? jou. of Creative behavior, 19.PP. 77-87.

سيكولوجية
الإبداع والشخصية









دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+

تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن

Safa@darsafa.net Safa@darsafa1.net Safa@darsafa.info

 دار صفاء للنشر والتوزيع

 دار صفاء للنشر